

vol. 6 (2014)  
**Teoría Crítica de la Sociedad y  
Educación**

## SUMARIO

*Nota editorial* 1-2

## ARTÍCULOS

- ANDREAS GRUSCHKA** 3-31  
*Teoria crítica e pesquisa empírica em educação: a escola e a sala de aula*  
*Critical Theory and empirical research in education: the school and the classroom*
- PATRICK VASSORT** 32-50  
*Conocimiento, memoria, humanidad o la racionalidad instrumental de la universidad industrial*  
*Knowledge, memory, humanity, or: the instrumental rationality of industrial university*
- NICOLAS OBLIN** 51-83  
*La escuela ante la racionalidad contemporánea. ¿dónde queda el pensamiento?*  
*The school facing contemporary rationality. Is there any place left for thought?*
- WOLFGANG LEO MAAR** 84-103  
*A autonomia e os sujeitos bem adaptados*  
*The autonomy and the well adapted subjects*
- ROSALVO SCHÜTZ** 104-121  
*O caráter formativo do não-idêntico: uma reflexão a partir da Dialética Negativa de Th. W. Adorno*  
*The formative nature of the non-identical. Some thoughts regarding Th. W. Adorno's Negative Dialectics*
- PRISCILLA STUART DA SILVA** 122-143  
*Memória e educação dos sentidos em Walter Benjamin*  
*Memory and Education of the senses in Walter Benjamin*
- STEFAN KLEIN - SABRINA FERNANDES** 144-166  
*Reflexões críticas acerca do processo de Bolonha à luz das contribuições de Herbert Marcuse e Paulo Freire*  
*Critical reflections on the Bologna process from the perspective of Herbert Marcuse's and Paulo Freire's contributions*

<b>LUIZ ROBERTO GOMES</b>	167-178
<i>A perspectiva crítica e emancipatória da teoria crítica da educação: reflexões a partir de pesquisas recentes no Brasil e na Alemanha</i>	
<i>A critical, emancipatory perspective of critical theory of education. Reflections based on researches carried out in Brazil and Germany</i>	
<b>LUIZ ANTÔNIO CALMON NABUCO LASTÓRIA - JULIANA ROSSI DUCI</b>	179-195
<i>Educação, política e os meios de comunicação no Brasil: da era do rádio à Internet</i>	
<i>Education, politics and the mass media in Brazil: from the "era of radio" until the Internet</i>	
<b>RENATA PROVETTI WEFFORT ALMEIDA</b>	196-213
<i>Educação infantil, formação, processos de socialização e linguagem: apontamentos a partir da avaliação escolar</i>	
<i>Early childhood education, formation, socialization process and language: observations based on school assessment</i>	
<b>ARNE KELLERMANN</b>	214-227
<i>La enseñanza en la era de su desaparición. Sobre la relación entre formación universitaria y praxis social hoy</i>	
<i>Substantial teaching in times of its vanishing. On the relationship between high formation and social praxis today</i>	
<b>CHRISTINE RESCH</b>	228-258
<i>Sociedad del conocimiento: sobre la ambición del estrato social formado por las posiciones de poder</i>	
<i>Knowledge society: on the ambition of the educated class for the power positions</i>	
* * * *	
<b>IRAY CARONE</b>	259-288
<i>Sobre o conceito adorniano de 'regressão da audição', nos manuscritos de 1938</i>	
<i>On Adorno's concept of 'regression of listening' in his manuscripts of 1938</i>	
<b>STEFAN GANDLER</b>	289-307
<i>Bolívar Echeverría y Georg Lukács. Teoría crítica entre América y Europa</i>	
<i>Bolívar Echeverría and Georg Lukács. Critical Theory between America and Europe</i>	
<b>MIGUEL VEDDA</b>	308-321
<i>Crisis del lenguaje y ocaso de la experiencia en Walter Benjamin y Siegfried Kracauer</i>	
<i>Crisis of Language and Decline of Experience in Walter Benjamin and Siegfried Kracauer</i>	
<b>RENATO FRANCO</b>	322-339
<i>O valor cognitivo do cinema e das imagens segundo Walter Benjamin</i>	
<i>The cognitive value of cinema and images according to Walter Benjamin</i>	
<b>BELKIS SOUZA BANDEIRA - AVELINO DA ROSA OLIVEIRA</b>	340-354
<i>A filosofia na perspectiva da obra de Theodor Adorno: experiência e conceito na Dialética Negativa</i>	
<i>The Philosophy from the perspective of Theodor W. Adorno's work. Experience and concept in the Negative Dialectics</i>	

## ENTREVISTA

<b>LUIZ A. CALMON NABUCO LASTÓRIA</b>	355-378
<i>"Não é possível entender as estruturas sociais sem decifrar sua gênese": Uma entrevista com Christoph Türcke</i>	
<i>"No es posible entender las estructuras sociales sin decifrar su génesis": Una entrevista con Christoph Türcke</i>	
<i>"It is not possible to understand social structures without decoding its genesis": An interview with Christoph Türcke</i>	

## FORO

- RODRIGO DUARTE** 379-391  
*Para una educación crítica en la post-historia*  
*For a Critical Education in the Post-History*
- ROGER BEHRENS** 392-395  
*Institución e ideología. La escuela es un mal, pero no un mal necesario*  
*Institution and Ideology. The School is a Evil, but not a Necessary Evil*
- CHRISTINE KIRCHHOFF** 396-400  
*Aprender o volverse estúpido por experiencia: Freud y Adorno*  
*Becoming wise or Dumb out of Experience: Freud and Adorno*
- GÖTZ EISENBERG** 401-404  
*El punto de congelación del yo. El mercado desatado destruye la empatía*  
*The Freezing point of the Self. The Unhibited Market destroys Empathy*
- VERLAINE FREITAS** 405-413  
*A construção da experiência estética em tempos da globalização da sociedade*  
*The construction of aesthetic experience in the era of social globalization*
- JOSÉ LEON CROCHÍK** 414-425  
*As relações entre os docentes e as tecnologias de informação e comunicação nas atividades de ensino e de pesquisa*  
*The relations between the teachers and the information and communication technologies in education and research activities*
- LUCÍDIO BIANCHETTI** 426-435  
*O processo de Bolonha e a submissão do ensino superior à formação para o mercado*  
*The Bologna Process and the Subjugation of Higher Education to the Training for the Market*

## INTERVENCIONES

- DETLEV CLAUSSEN** 436-439  
*Conflictos con Teddie*  
*Conflicts with Teddie*
- ROGER BEHRENS** 440-448  
*Ilustración radical. El filósofo Hermann Schweppenhäuser (1928-2015)*  
*Radical Enlightenment. The Philosopher Hermann Schweppenhäuser (1928-2015)*
- CÉSAR RENDUELES** 449-458  
*Teachers, leave them Kids Alone! La ideología credencialista y la pedagogía de la destrucción creativa*  
*Teachers, leave them Kids Alone! The credentialistic ideology and the pedagogy of creative destruction*
- RAIMUNDO CUESTA** 459-463  
*Fedicaria, una peculiar plataforma de pensamiento crítico*  
*Fedicaria, a peculiar platform for critical thought*

## TRASLACIONES

- THEODOR W. ADORNO** 464-467  
*Theses on need*
- DEVI DUMBADZE** 468-475  
*The changeability of needs, the tenuous perseverance of love. Introduction for thesis on need*

## RECENSIONES

TIEDEMANN, R.: <i>Abenteuer anschauender Vernunft. Essay über die Philosophie Goethes</i> (J. HAYNER)	476-481
TÜRCKE, C.: <i>Hyperaktiv! Kritik der Aufmerksamkeitsdefizitkultur</i> (J. MAISO)	482-488
GRUSCHKA, A.: <i>Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung</i> (R. HÜNIG – S. KABEL)	489-493
ABADI, F.: <i>Conocimiento y redención en la filosofía de Walter Benjamin</i> (L.I.GARCÍA)	494-500
BENJAMIN, W.: <i>Juicios a las brujas y otras catástrofes. Radio para jóvenes</i> (D. BARRETO)	501-504
LOHOFF, E. y TRENKLE, N.: <i>Die große Entwertung. Warum Spekulation und Staatsverschuldung nicht die Ursache der Krise sind</i> (C. NAVARRO)	505-511
SAFATLE, V.: <i>Grande Hotel Abismo: Por uma reconstrução da teoria do reconhecimento</i> (C.I.L. DUNKER)	512-520
SCHNEIDER, G.-S.: <i>Keine Kritische Theorie ohne Leo Löwenthal. Die Zeitschrift für Sozialforschung (1932-1941/42)</i> , (J. MAISO)	521-525
SEMPRÚN, J.: <i>Defensa e ilustración de la neolengua</i> (D. BARRETO)	526-529
TOMÉ, J.L.: <i>Theodor W. Adorno. El rescate de la felicidad</i> (R. VARELA)	530-536

# Teoría Crítica de la Sociedad y Educación

## Coordinadores

Antônio Soares ZUIN (UFScar, São Carlos, Brasil)

Bruno PUCCI (UNIMEP, Piracicaba, Brasil)

Luiz A.c. Nabuco LASTÓRIA (UNESP, Araraquara, Brasil)

## RESÚMENES Y PALABRAS CLAVE / ABSTRACTS AND KEYWORDS

ANDREAS GRUSCHKA

*Teoria Crítica e pesquisa empírica em educação: A escola e a sala de aula*

*Critical Theory and Empirical Research in Education: the School and the Classroom*

Desde os anos 60, o sucesso da pedagogia crítica pode ser observado na desmontagem das estruturas autoritárias tanto na educação escolar, quanto na educação familiar, portanto, como um ganho para a civilização. Contudo, o que orienta agora o discurso e a prática pedagógica não é o objetivo da emancipação, mas o economicismo que questiona as relações de ensino sob o critério de sua funcionalidade para o sucesso econômico. Porém, esse movimento preparou um terreno fértil para o renascimento da Teoria Crítica aplicada à educação, sendo a análise deste renascimento o objetivo deste artigo. Concluo que a tarefa da pedagogia em si passa a ser questionada e surge um contra-movimento que se desenvolve na consciência da perda e da necessidade absoluta do projeto da emancipação cívico através da educação e da formação.

Since the 60s, the success of critical pedagogy can be seen in the dismantling of authoritarian structures both in school education and in family education. Therefore, there is a gain to civilization. Actually the discourse and pedagogical practice is not the goal of emancipation, but the economicism that questions the education under the criteria of functionality for economic success. However, this movement have prepared a fertile ground for the revival of critical theory applied to education and the analysis of this renaissance can be identified as the purpose of this article. We conclude that the task of pedagogy itself is being questioned and a counter-movement that develops the consciousness of loss and the absolute necessity of civic emancipation project arises through education and cultural formation.

Palavras-chave: Teoria Crítica, Pesquisa Empírica, Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Hermenêutica Objetiva.

Key words: Critical Theory, Empirical Research, Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Objective Hermeneutics.

PATRICK VASSORT

*Conocimiento, memoria, humanidad o la racionalidad instrumental de la universidad industrial*

*Knowledge, Memory, Humanity, or: The Instrumental Rationality of Industrial University*

A partir de las reflexiones de Adorno en "Educación después de Auschwitz", el presente texto explora las relaciones entre el conocimiento, la conciencia de dicho conocimiento y la sociedad capitalista moderna. Con este propósito el artículo analiza el debate sobre el deber de memoria y la musealización de la misma, el problema de la racionalidad instrumental y su relación con el mal y las relaciones entre técnica, conocimiento y educación.

Building on Adorno's reflections in "Education after Auschwitz", this paper explores the relationships between knowledge, the consciousness of such knowledge and modern capitalist society. In order to achieve this, the paper analyzes the debates regarding the duty of memory and the musealization of remembrance, as well as the problem of instrumental rationality and its relation to evil and, finally, the relations between technique, knowledge and education.

Palabras clave: educación, Auschwitz, memoria, racionalidad instrumental, técnica, teoría crítica, sociedad del conocimiento, capitalismo.

Key words: education, Auschwitz, memory, instrumental rationality, technology, critical theory, knowledge society, capitalism.

NICOLAS OBLIN

*La escuela ante la racionalidad contemporánea. ¿Dónde queda el pensamiento?**The School Facing Contemporary Rationality. Is There Any Place Left for Thought?*

El problema de la educación, ¿es la crisis de la educación primaria, de la secundaria, de la educación superior? ¿La crisis de la formación profesional? ¿La crisis de la cultura? ¿Podemos pensar realmente el problema de la educación y de la formación sin cuestionar continuamente el sentido de una existencia digna? ¿Podemos pensar estas cuestiones al margen de un cuestionamiento permanente de los fines? ¿Cómo analizar, a partir de este cuestionamiento, la racionalización de la enseñanza y de la formación de los individuos? El presente artículo trata de responder a estas preguntas.

The problem of education, is it the crisis of primary, of secondary, or of higher education? Or the crisis of professional training? The crisis of culture? Can we really think about the problem of education without continually question the meaning of a decent life? Can we approach these issues and not think over and over again about the meaning of a dignified life? How to analyze from this perspective the rationalization of teaching and professional training? This article attempts to answer these questions.

Palabras clave: educación, teoría crítica, capitalismo y formación, sociedad competitiva, mercantilización, sufrimiento social, racionalización capitalista.

Key words: education, critical theory, capitalism and education, competitive society, commodification, social suffering, capitalistic rationalization.

WOLFGANG LEO MAAR

*A autonomia e os sujeitos bem adaptados**The Autonomy and the Well Adapted Subjects*

Hoje a adaptação à sociedade é vital face às imposições da situação vigente. Isso significa abandonar a reivindicação de autonomia e de transformação social? A indiferença e a abstração favorecidas pela aceleração na era digital vem de encontro a um processo de capitalização individual dos sujeitos. Há um reforço recíproco entre a tecnologia da sociedade em rede e o auto-emprededorismo do capitalismo neo-liberal. De um lado, se critica a forma pela qual a expropriação capitalista do tempo de vida é disciplinada na aceleração da era digital. De outro lado, a crítica da sociedade neo-liberal na era tecnológico-digital revela como indivíduos, universalizados como capital, a rigor são assalariados de si mesmos. O sujeito é sujeitoado pela forma hegemônica da produção social pela qual ele próprio se objetiva em sociedade. Essa forma não é imposição técnica, mas opção histórica. A produção social é contraditória: de um lado, é produção centrada na forma determinada do trabalho assalariado vinculado à valorização do capital e seu tempo de trabalho expropriado, heterônomo. De outro, resulta da forma criativa da autonomia da força de trabalho viva, centrada no “tempo como espaço do desenvolvimento humano”. Uma adaptação não passiva e técnica à sociedade em que persiste a dimensão histórica e política podem atualizar os potenciais dessa produção contraditória. Por essa via, a autonomia do well adjusted people pode se efetivar, por exemplo, na experiência ampliada do trabalho e do tempo assim liberado, destinados à produção de uma sociedade não capitalista, em que se imponham limites à expropriação do tempo de vida.

Adaptation to society is today crucial in order to face the current situation. Does it mean we have to abandon the claims of autonomy and social transformation? Indifference and abstraction, as being promoted by acceleration in the digital age, converge with a process of individual capitalization of the subjects. There is a mutual reinforcement between the network-society's technology and the self-entrepreneurship of neoliberal capitalism. On the one side, we carry out a critique of the capitalistic expropriation of the life time as it is taking place in the acceleration of the digital age. On the other side, the critique of neoliberal society in the techno-digital age reveals how the individuals, universalized as capital, are finally employees of themselves. The subject is subjected by the hegemonic form of social production, through which he objectivizes into society. Such a form is not the result of a technical imposition, but of an historical option. The social production is contradictory: on the one side, production based on waged labor linked to the valorization of capital and its expropriated, heteronomic work time. On the other side, it is the result of the creative form of the autonomy of the living work force, centered on “time as the place of human development”. A neither passive nor technical adaptation to society could actualize the potentialities of this contradictory production. In this way, the autonomy of well adjusted people could become effective, for instance, in the experience of work and of liberated time, which could lead to produce a non-capitalistic society, which would limit the expropriation of the life time.

Palavras-chave: autonomia; adaptação; capitalização; aceleração; sociedade em rede; auto-emprededorismo; Th. W. Adorno; H. Marcuse; H. Rosa; P. Dardot; C. Laval; K. Marx; O. Negt; M. Postone.

Key words: autonomy; adaptation; capitalization; acceleration; network-Society; self-entrepreneurship; Th. W. Adorno; H. Marcuse; H. Rosa; P. Dardot; C. Laval; K. Marx; O. Negt; M. Postone.

ROSALVO SCHÜTZ

*O caráter formativo do não-idêntico: uma reflexão a partir da dialética negativa de Th. W. Adorno*

Defendemos que a valorização da educação repousa sobre esperanças legítimas de uma vida e de um mundo melhor. Sua redução a significados requeridos pelo mercado escamoteia os potenciais emancipatórios subjacentes a essa legitimidade. Através da noção de semiformação, desenvolvida por Th. W. Adorno, pretendemos contribuir para a compreensão deste mecanismo neutralizador do potencial educativo. Simultaneamente, com a ajuda do mesmo autor, assinalamos a importância e centralidade da valorização de aspectos não idênticos ao sistema enquanto constitutivos num processo de formação crítica e solidária. O não-idêntico pode manter viva a esperança que aponta para além das relações de domínio e exploração pressupostos pela sociedade atual.

Palavras-chave: educação; semiformação; não-idêntico; esperança.

*The Formative Nature of the Non-Identical. Some thoughts regarding Th. W Adorno's Negative Dialectics*

The appreciation of education is based on legitimate hopes of a better life and a better world. Its reduction to the requirements of the market disguises the emancipatory potentials underlying this legitimacy. Through the notion of semiformation (*Halbbildung*), developed by Th. W. Adorno, we intend to contribute to the understanding of the neutralization of the educational potential. We also point out the importance of valuing non-identical aspects to the system for they are essential for a critical, supportive formation process. The non-identical can keep alive the hope that goes beyond the relations of domination and exploitation assumed by the current society.

Key words: Education; Semiformation; Non-identical; Hope.

PRISCILLA STUART DA SILVA

*Memória e educação dos sentidos em Walter Benjamin*

Este artigo pretende explorar a noção de educação dos sentidos nos ensaios *Diário de Moscou e Infância berlinense: 1900*, de Walter Benjamin, destacando o importante papel da memória como principal elemento formativo das esferas individual e coletiva. Pensamos que há no pensamento do filósofo berlinense uma nova configuração da sensibilidade fornecida pelas grandes metrópoles modernas e pelas figuras de resistência e de limiares, como a criança e o viajante nos textos analisados.

Palavras-chave: Educação dos sentidos, Memória, Walter Benjamin.

*Memory and Education of the Senses in Walter Benjamin*

This paper explores the notion of education of the senses in Walter Benjamin's *Diary of Moscow and Berlin Childhood: 1900*, highlighting the important role of memory as the main formative element of individual and collective spheres. We argue that Benjamin's thought identified a new configuration of sensitivity rising in modern metropolis, as well as in the figures of resistance and of thresholds, such as the child and the traveler.

Key words: Education of the senses, Memory, Walter Benjamin.

STEFAN KLEIN  
SABRINA FERNANDES*Reflexões críticas acerca do processo de Bolonha à luz das contribuições de Herbert Marcuse e Paulo Freire*

O artigo tem o intuito de, a partir das teorias críticas elaboradas tanto por Herbert Marcuse quanto por Paulo Freire, o primeiro mais voltado a um diagnóstico geral no que diz respeito ao que denominava sociedade industrial avançada, o segundo a questões envolvendo as possibilidades de uma educação emancipatória, realizar um balanço crítico de alguns aspectos do Processo de Bolonha. Buscou-se, assim, focar em especial a relação com a influência exercida por parte do mercado de trabalho,

*Critical Reflections on the Bologna Process from the Perspective of Herbert Marcuse's and Paulo Freire's Contributions*

The present article, departing from the critical theories elaborated by Herbert Marcuse as well as Paulo Freire, the first one concerned with an overall diagnosis on what he called advanced industrial society, the second with questions surrounding the possibilities of an emancipatory education, aims to take on a critical viewpoint on some aspects of the Bologna Process. The focus was directed to the influence exercised by the labour market, assessed through the analysis of official documentation

analizando os documentos oficiais (comunicados) que orientam sua implementação e desenvolvimento, com atenção especial ao papel exercido pelos conceitos de employability (empregabilidade) e lifelong learning (educação continuada).

Palavras-chave: Teoria crítica; Herbert Marcuse; Paulo Freire; Processo de Bolonha; educação superior.

(communiqués) that orient its implementation and development, with special attention dedicated to the role taken on by the concepts of employability and lifelong learning.

Key words: Critical theory; Herbert Marcuse; Paulo Freire; Bologna Process; higher education.

LUIZ ROBERTO GOMES

*A perspectiva crítica e emancipatória da teoria crítica da educação: reflexões a partir de pesquisas recentes no Brasil e na Alemanha*

A Teoria Crítica da Sociedade, tal como nos esclareceu Max Horkheimer, no artigo Teoria Tradicional e Teoria Crítica de 1937, está fundamentada em dois princípios básicos da teoria social: o comportamento crítico e a orientação para a emancipação. Esses princípios também embasam a perspectiva de uma teoria crítica da educação, conforme as análises de Theodor Adorno, na Theorie der Halbbildung (Teoria da Semiformação - 1959) e nos ensaios que integram o livro Erziehung zur Mündigkeit (Educação e Emancipação - 1971). O texto apresenta ainda algumas reflexões sobre as pesquisas recentes realizadas no Brasil e na Alemanha.

Palavras-chave: Teoria Crítica da Educação; Theodor Adorno; Brasil; Alemanha.

*A Critical, Emancipatory Perspective of Critical Theory of Education. Reflections based on Researches Carried Out in Brazil and Germany*

The critical theory of society, such as Max Horkheimer argued in 1937 in Traditional and Critical Theory, is based on two principles: the critical behavior and the orientation towards emancipation. According to Theodor W. Adorno –for instance in Theorie der Halb-bildung and the essays collected in Erziehung zur Mündigkeit–, these principles provide the basic perspective of critical theory of education. This paper presents some thoughts based on researches recently carried out in Brazil and Germany.

Key words: Critical Theory of Education; Theodor Adorno; Brazil; Germany

LUIZ A. CALMON NABUCO LASTÓRIA  
JULIANA ROSSI DUCI

*Educação, política e os meios de comunicação no Brasil: da era do rádio à internet*

O texto evidencia as intersecções contidas entre os projetos pedagógicos desenvolvidos ao longo do século XX, as políticas econômicas e os meios de comunicação de massa no Brasil. Recapitulamos aspectos históricos relevantes das propostas educacionais no país desde os anos 1920, que culminaram no atual ensino à distância (EaD). Tais projetos, condizentes com os ideais econômicos propalados em diferentes momentos da história brasileira, se mostram confluentes com a intensificação dos meios de comunicação de massa enquanto mecanismos de integração e acomodação característicos da indústria cultural. Desde a chamada “era do rádio” esta confluência não apenas renova os processos de semiformação (Halbbildung), em tempos de cultura digital, como também se aprofunda ainda mais sob capa da democracia formal e do influxo das políticas neoliberais.

Palavras-chave: EaD, políticas educacionais, indústria cultural, Halbbildung.

*Education, Politics and the Mass Media in Brazil: From the “Era of Radio” Until the Internet*

This text highlights the link existing between the pedagogical projects developed in Brazil, the economic politics and the mass media in the twentieth century. Important aspects of Brazilian’s educational proposal from the 1920’s until the event of the Electronic Learning will be reviewed. This pedagogical project reflects the economical ideals of the different moments of our history, and represents the cultural industry’s mechanism of social integration. Since the so called “radio age”, this convergence restores the Halbbildung process; or better yet, this confluence deepens the Halbbildung process which is under the disguise of formal democracy directed by new liberal politics.

Key words: e-learning, education policy, cultural industry, Halbbildung.

RENATA PROVETTI WEFFORT ALMEIDA

*Educación infantil, formación, procesos de socialización e lenguaje: apontamentos a partir da avaliação escolar**Early Childhood Education, Formation, Socialization Process and Language: Observations Based on School Assessment*

O presente artigo refere-se aos processos de socialização e linguagem na educação infantil, com base nos apontamentos das avaliações escolares. Em linhas gerais, a conclusão é a de que, tendencialmente, a relação entre avaliação e Educação Infantil expressa uma perspectiva padronizada e pré-determinada do desenvolvimento das crianças, em detrimento da possibilidade de experiências que visem à reflexão e à formação.

The present paper refers to the processes of socialization and language in early childhood education, based on some observations focused on school assessment. In general, the conclusion of this research was that the relationship between assessment and early childhood education tends to express a standardized and pre-determined perspective of children development, rather than the possibility of experiences which aim at reflection and training.

Palabras-clave: educación infantil, evaluación escolar, formación, lenguaje.

Key words: early childhood education, school assessment, training, language.

ARNE KELLERMANN

*La enseñanza en la era de su desaparición. Sobre la relación entre formación universitaria y praxis social hoy**Substantial Teaching in Times of Its Vanishing. On the Relationship Between High Formation and Social Praxis Today*

El presente texto intenta comprender una particular relación entre profesor y alumno que está desapareciendo en nuestros días. Su interés se centra en la relación entre educación y resistencia, entre teoría y praxis. Por una parte sigue la pista del contenido de la enseñanza de aquellos para los que el movimiento de protesta en torno a 1968 fue una experiencia viva. Por otra, rastrea el interés que dichas enseñanzas despierta en los alumnos interesados en la actual desintegración y brutalización de las relaciones sociales. El texto intenta comprender esta relación entre profesor y alumno pensándola en constelación con la creciente impotencia de ambas partes y cuestionando la ambivalente conformidad en la enseñanza.

This essay tries to grasp a special teacher-student relationship, which is currently vanishing. Thereby it sketches a picture of the relation of education and resistance, of theory and praxis. On the one hand it examines the substance of the lecturing by those, for whom the protest of 1968 was a vivid experience. On the other hand it traces the emancipatory concerns of those, who are driven to get in these lectures by these concerns. The paper tries to understand the outlined relationship and its implications by reflecting on the increasing social powerlessness of emancipatory knowledge and tradition in the constellation of the actual disintegrating and brutalising neoliberal capitalism.

Palabras clave: formación; enseñanza; libertad de cátedra e investigación; teoría y praxis; núcleo temporal de la verdad; neoliberalismo; desintegración social; crítica de la filosofía analítica.

Key words: education; teaching; freedom of teaching and research; theory and praxis; time core of truth; neoliberalism; social disintegration; critique of analytical philosophy.

CHRISTINE RESCH

*Sociedad del conocimiento: sobre la ambición del estrato social formado por las posiciones de poder**Knowledge Society: On the Ambition of the Educated Class for the Power Positions*

Este artículo analiza dos momentos diferenciados de la "sociedad del conocimiento", tanto en relación con cambios sociales reales, como en relación con su reflejo en la elaboración teórica que los acompaña. La crisis del Fordismo y el triunfo de las políticas neoliberales constituyen el telón de fondo de los dos modelos de "sociedad del conocimiento". Aunque esos modelos se presentan

This article analyzes two different moments of the "knowledge society", both in relation to real social changes as in relation to the theoretical elaboration that goes along with them. The crisis of Fordism and the triumph of the neoliberal policies are the background of the two models of "knowledge society". Although these models are presented as an alternative to the class soci-

como alternativa a la sociedad de clases, nuestro análisis pone de manifiesto que sus contradicciones perviven y siguen expresándose en la sociedad del conocimiento.

Palabras clave: sociedad post-industrial; sociedad del conocimiento; sociedad del riesgo; sociedad de clases; sociedad del consumo; sociedad de las experiencias; tecnocracia; formación; educación; saber.

ety, our analysis shows that its contradictions persist and continue expressing in the knowledge society.

Key words: Post-industrial Society; Knowledge Society; Risk Society; Class Society; Consumer Society; Experience Society; Technocracy; Education; Knowledge.

IRAY CARONE

*Sobre o conceito adorniano de ‘regressão da audição’, nos manuscritos de 1938*

Este artigo é a leitura de um memorando de Th. W. Adorno, de 26 de Junho de 1938, sobre a música no rádio, escrito por ocasião de sua participação como diretor da seção musical do chamado Princeton Radio Research Project (1938-1941). Destacamos o conceito teórico de regressão da audição e as tentativas de Adorno em lhe dar uma expressão no plano empírico e de modo dialético, ao frisar a relação de mediação recíproca entre a regressão da audição e a deterioração musical agenciada pelo meio tecnológico do rádio. Sugerimos que o modelo de pesquisa com a teoria crítica de Adorno, aplicado ao estudo do médium do rádio, ainda possa servir de inspiração para o estudo de ramificações e tecnologias contemporâneas da indústria cultural.

Palavras-chave: Th. W. Adorno; teoria crítica; música no rádio; regressão da audição; deterioração musical; The Princeton Radio Research Project.

*On Adorno's Concept of 'Regression of Listening' in his Manuscripts of 1938*

This paper interprets a memorandum written by Th. W. Adorno in 06-26-1938, as he was the director of the musical section of the Princeton Radio Research Project (1938-1941). We are putting in evidence his concept of regression of listening and the hints about its expression in empirical terms and dialectical relationship to the modern phenomenon of musical deterioration by means of radio. We are suggesting that Adorno's radio research model could be fruitful to inspire contemporary studies of the cultural industry new ramifications and its technologies.

Key words: Th. W. Adorno; Critical Theory; Radio Music; Regression of Listening; Musical Deterioration; The Princeton Radio Research Project

STEFAN GANDLER

*Bolívar Echeverría y Georg Lukács. Teoría Crítica entre América y Europa*

Bolívar Echeverría (Ecuador/México) desarrolla una teoría marxista no dogmática que tiene como punto de referencia central el marxismo occidental. Para ello, considera que, además de la Teoría Crítica en general, uno de los autores más relevantes es Georg Lukács con su Historia y conciencia de clase. Ahora bien, pese a que Echeverría reconoce en Lukács un significativo punto de partida, toma una distancia crítica frente a él. Para dar cuenta de ello, analizamos aquí el concepto echeverriano del ethos histórico, en relación a sus paralelismos y diferencias con el concepto de cosificación de Lukács, y discutimos la crítica que formula Echeverría en torno al impulso hacia una radical crítica de la ideología [Ideologiekritik] – elemento central en la Teoría Crítica de la Sociedad.

Palabras clave: Crítica de la ideología, cosificación, ethos histórico, modernidad capitalista.

*Bolívar Echeverría and Georg Lukács. Critical Theory between America and Europe*

Bolívar Echeverría (Ecuador / Mexico) develops a non-dogmatic Marxist theory whose central reference point is the Western Marxism. Besides the Critical Theory in general, considers Georg Lukacs —with his History and Class Consciousness— as one of the most important authors. However, although Echeverria recognizes in Lukacs a significant starting point, he takes a critical distance in front to him. To evince this, we analyze here Echeverria's concept of historical ethos in relation to their similarities and differences with the concept of reification by Lukacs, and we discuss Echeverria's critique in connection with the impulse towards a radical critique of ideology [Ideologiekritik] — a central question in the Critical Theory of Society.

Key words: Critique of ideology, Reification, Historical Ethos, Capitalist Modernity.

MIGUEL VEDDA

*Crisis del lenguaje y ocaso de la experiencia en Walter Benjamin y Siegfried Kracauer**Crisis of Language and Decline of Experience in Walter Benjamin and Siegfried Kracauer*

El artículo se propone examinar una serie de reflexiones sobre la crisis del lenguaje, en el marco general de una crisis de la experiencia en la Modernidad. Para ello, sugiere como punto de partida la tematización del problema en el viejo Goethe, y muestra luego la recuperación de este abordaje en la literatura del fin-de-siècle alemán y el austríaco. Se detiene a considerar la elaboración del problema en la obra ensayística de Walter Benjamin y en la producción narrativa de Siegfried Kracauer.

The article examines a series of reflections on the crisis of the language, within the broader frame of the crisis of the experience in modernity. It starts with the approach to the problem by the old Goethe, and shows how his perspective was recovered in the literature of the German and Austrian fin-de-siècle. The paper analyzes how this problematic was further elaborated in the essayistic works of Walter Benjamin and in Siegfried Kracauer's novels.

Palabras clave: crisis del lenguaje; experiência; ensayo; novela.

Key words: Crisis of Language; Experience; Essay; Novel.

RENATO FRANCO

*O valor cognitivo do cinema e das imagens segundo Walter Benjamin**The cognitive value of cinema and images according to Walter Benjamin*

Este trabalho pretende expor criticamente a concepção de Walter Benjamin sobre o cinema e sobre a natureza das imagens. Para tanto, analisa a argumentação desenvolvida por Benjamin no ensaio A obra de arte na era de sua reprodução técnica, além de se referir a Pequena História da fotografia. A análise objetiva ainda refletir sobre alguns aspectos de sua concepção, inclusive procurando desenvolver os que não foram suficientemente esclarecidos pelo autor. O objetivo é o de verificar como ele constituiu uma teoria crítica das imagens na modernidade e verificar em que medida elas apresentam um caráter emancipatório.

This paper intends to expose Walter Benjamin's conception of film and of the nature of the images. It analyzes the thesis he developed in "The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction" and "Little history of photography". The paper reviews some aspects of his conception with the aim of developing those aspects which were not sufficiently clarified by Benjamin. The goal is to analyze how he developed a critical theory of images in the modernity, and also to analyze to what extent images may have an emancipatory dimension.

Palavras-chave: Filosofia e cinema; Walter Benjamin e o cinema; Walter Benjamin e imagens; Teoria crítica das imagens; educação; semiformação; não-idêntico; esperança.

Key words: Philosophy and cinema; Walter Benjamin and cinema; Walter Benjamin and images; Critical theory and images; education; half education; non-identical; hope.

BELKIS SOUZA BANDEIRA  
AVELINO DA ROSA OLIVEIRA*A filosofia na perspectiva da obra de Theodor Adorno: experiência e conceito na Dialética Negativa**The Philosophy From the Perspective of Theodor W. Adorno's Work. Experience and Concept in the Negative Dialectics*

Este trabalho faz uma revisão acerca da concepção de filosofia na perspectiva da obra de Theodor W. Adorno, a qual enfatiza o poder da teoria como uma crítica social na forma das categorias filosóficas, portanto teoria do conhecimento e teoria da sociedade estão entrelaçadas. A teoria faz parte de um processo social no mesmo movimento em que se constitui como sua reflexão. Sua verdade não se encontra fora do mundo, mas em sua negatividade, compõe-se na cena da história. A filosofia, assim, não pode mais dispor da totalidade como seu obje-

This paper is a reviews the understanding of philosophy from the perspective of Theodor Adorno. Adorno underlines theory's dimension as social critique in philosophical categories, and argues that theory of knowledge and theory of society are always intertwined. Theory is part of a social process and, at the same time, it is its reflection. Philosophy must keep the dialectical tension between thought and reality, enabling its permanent reinvention, stimulated by its other, that is its dissimilar. Philosophy proposes a rationality that should not lead to

to, nem o conceito pode reduzir a multiplicidade do real às categorias do pensamento, mas sim manter a tensão dialética entre o pensamento e o real, possibilitando sua permanente reinvenção, reescrita, mobilizada pelo seu outro, que lhe é heterogêneo. Propõe uma racionalidade que deverá manter a diferença dos objetos e não cair num conhecimento abstrato, comum ao pensamento da identidade, mas sim o reconhecimento da dialética sujeito-objeto, na qual o sujeito não subordina o objeto identificando-o com um conceito universal, mas se entrega à natureza deste, salvando sua própria diferença, como reconhecimento da mútua mediação entre as partes em que o significado não foi definido de antemão, mas está aberto no que Adorno chama de Constelação própria do objeto.

Palavras-chave: Dialética Negativa; Theodor Adorno; Filosofia; Conceito; experiência.

an abstract identity, but recognize the dialectical relation between subject-object, in which the subject does not subordinate the object, but surrenders to its nature, saving its own difference, as a mutual recognition of mediation.

Key words: Negative Dialectics; Theodor Adorno; Philosophy; Concept; Experience.

## NOTA EDITORIAL

Los pensadores de la primera generación de la Escuela de Frankfurt —que contaban con formación y experiencia consolidadas en filosofía, sociología, psicología y estética— subrayaron en diversos textos la importancia de la educación en el conjunto de sus reflexiones teóricas sobre la relación dialéctica entre lo particular y lo universal, entre los individuos y la sociedad. Los conceptos de *Bildung* [formación] y *Erfahrung* [experiencia], heredados de Kant y Hegel, pero también de Humboldt y Goethe, iluminaban sus escritos y actividades, en la búsqueda de autonomía del individuo y de la sociedad, y entraban en tensión con los elementos conformistas que les imponía el sistema capitalista. En este sentido afirmó Adorno en 1966: “La educación sería impotente e ideológica si ignorase el objetivo de la adaptación y no preparase a los seres humanos para orientarse en el mundo. Pero sería igualmente cuestionable si se limitara a esto, produciendo *well adjusted people*, personas bien adaptadas...”. Los pensadores frankfurtianos entre 1930 y 1980 sentían el peso y la fuerza del colectivo sobre el individuo, de la sociedad administrada sobre las experiencias de autonomía, de la industria cultural y del sistema tecnológico de comunicación entonces existente —revistas, periódicos, radio, televisión— sobre sus consumidores, que llevaba a la configuración de individuos cada vez más prácticos, conformistas, sumisos e integrados en la sociedad y en el mercado. El tiempo pasó, las tecnologías se perfeccionaron, el sistema capitalista ganó formas expresivas de globalización y lo colectivo ganó terreno en el proceso de adaptación del individuo al consumo y al conformismo. Esta nueva situación en la que vivimos plantea una serie de desafíos a los que debe hacer frente la Teoría Crítica de la sociedad: En una época de tecnologías de la información y la comunicación, en el que Internet, las redes sociales, los smartphones y los instagrams invaden la vida de las familias y el interior de las aulas, ¿siguen teniendo actualidad crítica y formativa las tentativas que buscan fortalecer la autonomía del individuo y la sociedad? Las categorías de *Bildung* y *Erfahrung*, ¿siguen estando cargadas de la fuerza reflexiva y emancipadora que irradiaban antes o se han visto ya repotenciadas por el avance de la *Halbbildung* [pseudo-formación, pseudo-cultural] que, impulsada por la industria cultural más reciente y refortalecida, genera un debilitamiento sin precedentes del individuo y la sociedad? La Teoría Crítica, ¿contiene aún un *tour de force* para desarrollar una crítica inmanente de las tecnologías de la información y la comunicación y revelar sus elementos formativos y emancipadores para el proceso educativo de los niños y

adolescentes, los primeros en estar sujetos a la intervención de las nuevas tecnologías? Y la educación universitaria, cada vez más en manos del mercado y del pragmatismo, ¿puede aún ser comprendida desde las categorías tradicionales de la Teoría Crítica? ¿Es posible pensar la experiencia crítico-formativa de las obras de arte en plena era digital? Son estas y otras cuestiones similares las que plantean los sistemas educativos de las sociedades contemporáneas, y deben ser objeto de reflexión y esclarecimiento para poder analizarlas y resolverlas. Y la Teoría Crítica, con sus categorías de ayer y de hoy, ¿puede contribuir a este propósito?

Dr. Antônio Á. Soares ZUIN - UFSCar

Dr. Bruno PUCCI - UNIMEP

Dr. Luiz A. C. Nabuco LASTÓRIA - UNESP-Araraquara

*Coordinadores del número*

\* \* \* \* \*

Dando cumplimiento a unos de los objetivos de la revista, el de publicar traducciones a algunos de los idiomas de la misma de textos significativos no accesibles en esos idiomas y de acompañarlos de una presentación introductoria, aparece en este número una traducción al inglés de las *Tesis sobre la necesidad* de Theodor W. Adorno acompañada por una presentación de Devi Dumbadze.

El fallecimiento el 8 de abril de 2015 del filósofo alemán Herrmann Schweppenhäuser, quien fue asistente de Theodor W. Adorno en Frankfurt, supone una pérdida de enorme trascendencia para quienes trabajan y reflexionan en la tradición de la Teoría Crítica. En sus escritos filosóficos hizo aportaciones reseñables sobre filosofía del lenguaje, sobre autorreflexión del pensamiento dialéctico, sobre estética y sobre teoría de la cultura. Sus interpretaciones de los escritos de Adorno, Benjamin o Horkheimer son una guía imprescindible. La edición junto a Rolf Tiedemann de los escritos de Walter Benjamin es una contribución fundamental para acceder al pensamiento de este autor, cuya actualidad aumenta con el devenir efectivo de la historia. Queremos honrar la figura Herrmann Schweppenhäuser con un artículo de Roger Behrens escrito con motivo de su fallecimiento.

*Consejo Editorial*

# TEORIA CRÍTICA E PESQUISA EMPÍRICA EM EDUCAÇÃO: A ESCOLA E A SALA DE AULA

*Critical Theory and Empirical Research in Education: the School and the Classroom*

ANDREAS GRUSCHKA \*

[A.Gruschka@em.uni-frankfurt.de](mailto:A.Gruschka@em.uni-frankfurt.de)

Recebido em: 15 de setembro de 2014

Aprovado em: 22 de outubro de 2014

## RESUMO

Desde os anos 60, o sucesso da pedagogia crítica pode ser observado na desmontagem das estruturas autoritárias tanto na educação escolar, quanto na educação familiar, portanto, como um ganho para a civilização. Contudo, o que orienta agora o discurso e a prática pedagógica não é o objetivo da emancipação, mas o economicismo que questiona as relações de ensino sob o critério de sua funcionalidade para o sucesso econômico. Porém, esse movimento preparou um terreno fértil para o renascimento da Teoria Crítica aplicada à educação, sendo a análise deste renascimento o objetivo deste artigo. Concluo que a tarefa da pedagogia em si passa a ser questionada e surge um contra-movimento que se desenvolve na consciência da perda e da necessidade absoluta do projeto da emancipação cívico através da educação e da formação.

*Palavras-chave:* Teoria Crítica, Pesquisa Empírica, Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Hermenêutica Objetiva.

## ABSTRACT

Since the 60s, the success of critical pedagogy can be seen in the dismantling of authoritarian structures both in school education and in family education. Therefore, there is a gain to civilization. Actually the discourse and pedagogical practice is not the goal of emancipation, but the economicism that questions the education under the criteria of functionality for economic success. However, this movement have prepared a fertile ground for the revival of critical theory applied to education and the analysis of this renaissance can be identified as the purpose of this article. We conclude that the task of pedago-

---

\* Professor na Goethe-Universität - Frankfurt am Main.

gy itself is being questioned and a counter-movement that develops the consciousness of loss and the absolute necessity of civic emancipation project arises through education and cultural formation.

*Key words:* Critical Theory, Empirical Research, Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Objective Hermeneutics.

## 1 OBSERVAÇÕES PRELIMINARES

A Teoria Crítica ganhou grande influência dentro do sistema educacional na era de reformas, nos anos 60. Podemos afirmar que sua decorrente pedagogia crítica era o paradigma predominante nessa época. Por um lado, ela se referia à crítica da função ideológica da pedagogia ultrapassada, à sua idealização de prática errada, assim como às suas bases autoritárias; por outro lado, mas significativo, à inspiração a uma reforma democrática da educação, à desconstrução do sistema existente de privilégios, à modernização do currículo, à liberalização do relacionamento entre as gerações. O sucesso da pedagogia crítica pode ser observado na desmontagem das estruturas autoritárias tanto na educação escolar quanto na educação familiar, portanto, como um ganho para a civilização. Escola e famílias se tornaram diversamente menos repressivas, como se estivessem ainda no início daqueles anos. A democratização da escola se refletiu numa expansão enorme de educação, através da qual cada vez mais jovens podiam se beneficiar do ensino superior. Com o alcance desses objetivos, não apenas a influência da Teoria Crítica na área de pedagogia acabou, mas pode-se dizer que ela se desfez em um sentimento amplamente generalizado de necessidade de uma restauração parcial. A partir daí, suspeitou-se que uma vasta emancipação fosse uma ameaça à estabilidade social, considerou-se a expansão massificada da educação como indicador do declínio econômico, que em breve ninguém mais fizesse o trabalho pesado, inferior às profissões acadêmicas, mas que continua a precisar ser realizado em quantidade maior.

Daí em diante, a Teoria Crítica era apenas uma referência forte para um círculo pequeno de pedagogos, e foi seguida por poucos representantes da nova geração.

O declínio do paradigma não significa o fim da crítica. Pode-se dizer que hoje em dia ela é praticada no contexto escolar de forma mais intensa e eficaz, mesmo sendo totalmente diferente. O que a orienta agora, porém, não é o objetivo da emancipação, mas o economicismo que questiona as relações de ensino sob o critério da sua funcionalidade para o sucesso econômico. Durante anos, a “Investi-

gação em Educação”, determinada pela psicométrica, inundou permanentemente as instituições e o público com notícias sobre a condição defeituosa do out-put que o sistema produz. Os estudos da OCDE e PISA se tornaram para a mídia o ponto crítico da falta de funcionalidade e eficiência. Não se trata aqui de formação como capacitação, voltados ao julgamento e crítica, mas de um estímulo ao modo “Abrete Sésamo” a novas competências de competição entre as nações, a fim de estimular o sucesso econômico.

Esse movimento, por sua vez, preparou um terreno fértil para o renascimento da Teoria Crítica aplicada à educação. Pois, com o atual utilitarismo desinibido e com a economização das realidades pedagógicas, a tarefa da pedagogia em si passa a ser questionada<sup>1</sup> e surge um contra-movimento que se desenvolve na consciência da perda e da necessidade absoluta do projeto da emancipação cívico através da educação e da formação. Se a Teoria Crítica antigamente era um movimento de esquerda, ela agora reúne também os que abraçam ideias conservadoras, contra a proposta de uma sociedade na qual as pessoas não querem ser governados pela ditadura da mercantilização de tudo e de todos.

Agora de maneira transformada, as reflexões da clássica da Teoria Crítica ganham relevância. Com referência às obras antigas de Horkheimer, é possível julgar a vitória fatal da “razão instrumental” dentro do paradigma dominante da orientação otimizador de Out-Put, a qual apenas reconhece a racionalidade formal acionada pela imaginação com cada vez mais eficiência e controle. Em relação aos apontamentos de Adorno em “Tabus sobre a profissão do docente”, a respeito da problemática do sistema didático, pode-se analisar instrutivamente a que ponto leva a nova forma de transmissão de conhecimentos que apenas conhece métodos de uso da informação e que, porém, evita a transmissão das condições que determinam as questões da formação. Apesar da semiformação, como negativo da formação, não marcar mais o espaço hegemônico; através dessa teoria, o declínio da formação pode ser analisado, sim, como desistência do entendimento. A criação de uma personalidade fortemente autodeterminada que se submeter à determinação exterior (heteronomia), a qual apenas reconhece a autonomia funcionalmente bem sucedida como adaptação, pode ser criticada através da referência à ideia da educação autônoma de Adorno. Uma análise mais aprofundada pode indicar também tanto “a frieza burguesa” como meio da educação escolar, quanto a força que,

---

<sup>1</sup> Cf. Andreas GRUSCHKA, Luiz A. C. NABUCO LASTÓRIA (eds.), *Zur Lage der Bildung. Kritische Diagnosen aus Deutschland und Brasilien*, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2015.

em oposição, forma ontogeneticamente o comportamento não cooperativo das pessoas, cuja ingenuidade do bem ainda não foi quebrada pela adaptação às circunstâncias inevitáveis.

Há 30 anos investigo essas questões nos meus trabalhos empíricos. Após os anos de aprendizagem, foi apresentada primeiramente a “Pedagogia Negativa”<sup>2</sup> como manifesto que pretendia mostrar quais as novas perspectivas geradas pela pedagogia quando se usa o resultado das formas de pensamento propostas pelos representantes da teoria crítica. Ao mesmo tempo, o trabalho possuía um programa detalhado de pesquisa que, posteriormente, orientou meus trabalhos. Em primeiro lugar, a educação por meio da escola recebeu minha atenção, no sentido de analisar aquela produção de frieza, à qual, segundo Adorno/Horkheimer, a formação da subjetividade burguesa em nossa época é submetida.

Em 1994, dessa atividade sistemática e empírica surgiu um livro<sup>3</sup>, que agora também está disponível em português<sup>4</sup>. Em seguida, foram realizadas diversas pesquisas empíricas referentes à ontogenia da frieza burguesa. A partir de então, seguiu-se com a elaboração da “Crítica da Didática”<sup>5</sup> e, em seguida, um trabalho empírico abrangendo a realidade cotidiana das aulas nas escolas alemãs, que foi chamado pelo revisor, Christoph Türcke, de elaboração da “teoria da estupidez” a qual Horkheimer primeiramente tinha enunciado<sup>6</sup>; Estupidez entendida como o interesse em deixar e manter as pessoas ignorantes, pessoas que, de outro modo, seriam capazes de criticar e julgar. A escola como possível espaço de esclarecimento transformada em um centro de reprodução de ignorância!

As formas de didatização de tudo, que faziam sucesso na época, levavam ao ponto em que elas próprias triunfassem sobre a transmissão daquilo que era de fato para se transmitir, e, desse modo, tiveram de ser submetidas a uma profunda análise histórico-sistemática. Com base nisso, pode-se ver em inúmeras pesquisas empíricas, de que maneira surge uma falsa realidade em sala de aula, como resultado daquelas formas. Todos os estudos empíricos foram metodologicamente dirigidos pelo método de Pesquisa Social Dialética e Emergente, frequentemente explicitado por Adorno e operacionalizado por Ulrich Oevermann (além da Hermenêutica

<sup>2</sup> Andreas GRUSCHKA, *Negative Pädagogik*, Wetzlar: Büchse der Pandora, 1988/2004.

<sup>3</sup> Andreas GRUSCHKA, *Bürgerliche Kälte und Erziehung*, Wetzlar: Büchse der Pandora, 1994.

<sup>4</sup> Andreas GRUSCHKA, *Frieza burguesa e educação*, São Carlos: Autores Associados, 2014.

<sup>5</sup> Andreas GRUSCHKA, *Didaktik, das Kreuz mit der Vermittlung*, Wetzlar: Büchse der Pandora, 2001.

<sup>6</sup> Andreas GRUSCHKA, *Erkenntnis in und durch Unterricht*, Wetzlar: Büchse der Pandora, 2009.

objetiva), e não estavam sujeitas ao paradigma positivista da “behavioral research”, e da psicométrica, atualmente dominante, e que opera pela subsunção lógica<sup>7</sup>.

Este ensaio não poderá apresentar toda variedade das diversas aplicações da teoria crítica em contextos empíricos da pedagogia em sua amplitude. Se assim fosse, a totalidade da variedade resultaria em superficialidade da exposição. Em vez disso, dever-se-ia olhar para trabalhos mais recentes a respeito da teoria crítica, os quais, para minha surpresa, encontraram uma recepção ampla e positiva na Alemanha, ao mesmo tempo em que a teoria crítica, agora como contraparadigma, se tornou de novo objeto de atenção do campo acadêmico. Esse sucesso apenas torna-se compreensível através do fracasso previsto, ou seja, do sucesso inevitável da mundialmente recomendada “orientação das competências”. Uma se dirige explicitamente contra a ideia tradicional de educação através do ensino. Enquanto esta visa a compreensão dos conteúdos da educação que revelam as questões do mundo, a outra apenas treina conhecimento e métodos de aquisição de conhecimento com os quais a assimilação das tarefas alternadas possam ser realizadas. Compreensão mais aprofundada e educação podem representar um obstáculo. Portanto, a exigência prática do contraprojeto é o seguinte: ensinar a compreender!<sup>8</sup>

## 2 MAIORES DEFINIÇÕES

Com essa exigência assinalo uma tarefa dupla. De um lado, trata-se de reconstruir empiricamente como se apresenta “a compreensão” na sala de aula, e de outro lado, estou fazendo isso pelo fato de que “compreender” até hoje representa o *Telos* central da educação escolar. “A compreensão” não será imposta como uma norma idealista às aulas, mas representa seu motivo de ser (*raison d'être*), que talvez seja o elemento que mais tenha sentido. Quem quiser avaliar o significado do ensino, precisa extrair cientificamente as condições da possibilidade do aprendizado em sala de aula. Tentamos no nosso projeto de pesquisa de longa duração, “A reconstrução pedagógica do ensino” (PAERDU), capturar em detalhe o que acontece diariamente na sala de aula, para poder depois reconstituí-lo ainda mais pormenorizadamente: através das transcrições das aulas pretendemos reconstruir o processo real de criação do aprendizado. Em outras palavras: não postulamos meramente

<sup>7</sup> Andreas GRUSCHKA, *Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik*, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2011.

<sup>8</sup> Andreas GRUSCHKA, *Verstehen Lehren*, Stuttgart: Reclam, 2011.

uma outra variação da pesquisa empírica, mas aquela que tenta corresponder à autológica do ato, ou seja à “prioridade ao objeto”, tal como observou Adorno.

O fato de o aprendizado como reflexão educativa sobre os fatos do mundo junto às ferramentas didáticas seja considerado, além de educação, o objetivo da forma pedagógica de aula, não significa ainda que este tenha sido alcançado. Isto depende de algumas condições relacionadas ao enquadramento do ensino escolar, entre eles, tais normas do sistema, como as funções sociologicamente explicadas de seleção, qualificação e legitimação da escola, que parecem ter sido instaladas na sociedade capitalista burguesa justamente contra a compreensão educativa. Isto é, a escola persegue também outros objetivos para além dos pedagógicos mencionados. Mas não abordarei aqui, como deveria, as contradições entre educação e domínio, a impotência e o oportunismo da pedagogia e, muito menos, com o devido olhar de distância necessária para a pedagogia exageradamente idealista, e pela Teoria Crítica ressaltada. Sobretudo, gostaria de focar algo diferente, as dificuldades inerentes aos contextos pedagógicos imanentes à exigência de compreensão. Elas passam justamente pela responsabilidade dos pedagogos, tanto em relação a uma melhor prática cada vez mais possível, quanto em relação à prática cotidiana inadequada. A compreensão, principalmente a aprofundada, não é produzida como uma pizza, não se pode aperfeiçoar como um salto em altura, não se cura como dor de dente. Compreensão é, afinal, um ato indisponível. Porém, o que podemos apontar, são as condições favoráveis e aquelas que inibem a compreensão, as quais deduzidas das formas empíricas que a compreensão assume na sala de aula. Seria importante, para mim, evitar, através de um possível mal-entendido, que eu escrevesse como um próximo mensageiro de uma doutrina pedagógica de salvação. Isto aplica-se também como se, com o programa de “Ensinar a Compreensão”, eu quisesse ter oferecido um lema para o contramovimento. Ensinar a aprender se dirige como pré-requisito contra a tendência mais ampla da mal realizada e incompreendida orientação para competência. Observe-se que contra esse fato empírico, e não contra um conceito rigoroso de competência, é que se apresenta uma grande interseção com a compreensão. Mas antes de realizar a exposição, é preciso ainda uma delimitação mais aprofundada.

A orientação à competência é uma história de sucesso e fracasso de dimensão deprimente. Impulsionada pelos “choques de PISA”, a palavra competência se tornou palavra mágica do século. Com isso, esta não será entendida de forma mais elementar, como aquilo que já sabemos, em outras palavras, podemos saber como

andar, falar, escrever, contar, pensar, deduzir, imaginar etc., à medida que não fomos impedidos pelo destino. A exigência de competência se refere mais a uma atribuição de déficit e geralmente é aplicada como fórmula de aumento/graduação. O exame PISA atestou à maioria dos alunos que eles não dispõem de tal competência que deveria ser alcançada através dos estudos escolares. A orientação à competência é a ferramenta didática de escolha, que promove o potencial de aprendizagem da geração atual, depois que o antigo fracassou, seja lá o que tem sido isto: acúmulo de material, aprender a fazer bullying etc. Apenas se torna competente quando se alcança o objetivo que tenha sido imposto por terceiros. Nós como nação temos apenas 600 pontos no PISA.

Muitos consideraram a retórica da competência chique, imitando-a bastante. Um distribuidor de alimentos pode se gabar de sua competência por ter produtos frescos, semelhante a uma empresa de serviços de limpeza. A rotulação que se faz com a competência não deve diminuir o que esperam das “pessoas competentes”, ou seja, tudo que faz parte do serviço e das tarefas de uma profissão graças à sabedoria e conhecimento do capacitado. Mais do que isso, é algo que dizem fazer muito bem. Por isso, essa ideia de competência logo trata de se fazer produzir grandes novidades ou “produtos frescos”.

Tais auto atribuições que encontramos em tudo lugar, invalidam-se pela experiência da falta de excelência e, desse modo, pela falta de competência. Temos um motivo para estar bastante céticos relativamente a essas pessoas que usam essa palavra com tamanha facilidade. Muitas vezes elas se revelam como marketing enganoso. Os arautos da competência, como pude perceber muitas vezes, não são nem mesmo capazes de explicar o que é competência, e de que modo isso se aplica em relação ao que exigem dos outros.

Trapacear e gabar-se com promessas vazias são um método que pode ser visto na orientação à competência, e que acontece de maneira real na sala de aula. Segundo nossas intensas pesquisas empíricas, se trata aqui de deixar o objeto abordado em aula em um posto secundário, comparado aos diferentes modos de tratamento dados a ele. Isto posto, não é considerado competente quem compreendeu e domina aquilo que pretendem os pré-requisitos das disciplinas. É tratado como competente aquele que dispõe dos métodos para poder processar qualquer conteúdo de forma que se possa transmitir de um formato a outro. Dessa maneira o aluno alemão mostra sua maturidade nos exercícios do Abitur (prova final do colégio alemão) extraindo as informações contidas nos textos que acompanham as tarefas, através

da competência de leitura, para responder às questões que, de todo modo, já se encontravam lá. Não precisa saber muito, basta apenas saber como chegar até as informações.

A abordagem do conhecimento se sobrepõe cada vez mais à aquisição substancial do conhecimento. Isto se aplica, para além das dimensões da competência, como conhecimento “morto” ou, pelo menos, “inerte” na formação do conhecimento. Não é preciso possuí-lo pessoalmente, desde que se possua um pequeno ajudante no bolso, que fala tudo que se gostaria de saber ao apertar o botão: tanto os horários de atendimento e o cardápio da lanchonete de Döner Kebab (lanche turco) a um pulo daqui, quanto o número de filhos de Carlos Magno ou a definição de uma linha reta. Para a vanguarda das mídias parece ser idiotice encher a cabeça com essas informações, já que é essencial sempre estar atualizado com potenciais informações através dos aplicativos.

Antigamente os professores ensinavam apenas com base na crença nas matérias, e com certa ineficiência, segundo declarações recentes do instituto de planejamento governamental; hoje, porém, os alunos estão aprendendo a adquirir competências. Ainda não sei por que tais discursos não acabaram em risos sardônicos, pois quando lentamente estou citando algo para se fazer perceber o conteúdo louco desses discursos, explodem risadas libertadoras.

A ponta do iceberg da nascente ignorância pode ser observada no treinamento escolar com a “apresentação de power-point” (PPP). Trata-se aqui de responder rapidamente através de tópicos com informações sobre algo, transmitindo-as em uma apresentação. A competência será avaliada conforme o uso dos meios metodológicos, mas não pelo conteúdo do que foi apresentado. Também, como era de se esperar, não é possível exigir do estudante o que o professor devia ter mostrado antes como fazer, ou seja, a competência técnica como forma de transmissão de alguma coisa. Pelo conteúdo apresentado, os estudantes não precisam assumir a responsabilidade, eles serão apenas avaliados pelo ato de apresentar, cuja habilidade será revelada chave para o sucesso do marketing pessoal. Não seria necessário entender o conteúdo do que foi apresentado habilmente. Foi visto que isso não importa. Quem sabe apresentar tem sucesso como mediador. Para isso precisa-se treinar a competência de compensação de “incompetência”.

Interrompo aqui minha argumentação. Eu queria somente precisar o contexto no qual estou reivindicando “ensinar a entender” e, no qual, a exigência talvez já produza efeitos em forma de susto sobre os resultados pedagógicos e sociais, se

abrissemos mão de fato ou até programaticamente da orientação à competência em detrimento do ensinar a entender.

### 3 EDUCAÇÃO COMO ENSINAR A ENTENDER

Ensinar a entender é uma descrição do ensino escolar geral, que não consiste apenas em meros discursos, mas como uma celebração abstrata dos conteúdos do ensino clássico, formal, material ou também da educação da OCDE ou da modelagem de um ensino educador como ideal na sucessão do Herbart e não também no modelo de ensino de didática, que exemplifica como é possível deixar os alunos desenvolverem alguma coisa de modo educativo, mas na capacidade de reunir uma série de operações pedagógicas numa sequência apropriada, principalmente *in situ*, ou seja, segundo a estrutura de aula.

(1) Em primeiro lugar, exige-se um desenvolvimento didático do significado da educação que reside no conteúdo. O que isso significa?

Antes de tudo significa a referência de cada aula em seu conteúdo específico. Isso está além do trivial, tendo em conta a ilusão do “aprender a aprender” como via soberana que conduz à competência. Apenas na abordagem da compreensão através da teoria da ciência e do conhecimento, de auto-reflexão torna-se ela conteúdo. Também aqui, porém, existe a ligação com os objetos que são reconhecidos e cientificamente determinados. Mesmo a compreensão da vida real é baseada em conteúdos. Referimos-nos com isso à estruturação do sentido, ou simplesmente: a regularidade do caráter social e sua inerente normatividade e função dos fenômenos da prática. Crianças são mestres na aquisição dessa compreensão, porque conseguem isso sem instrução.

Essa forma da vida real é mais usada do que se imagina como conhecimento geral e como pré-condição na escola. Mas a aula não se limita à repetição do conteúdo dominado ou já conhecido, através dela dever-se-ia ultrapassar essas formas de aprendizado. Com isso, sobretudo o conhecimento cientificamente desenvolvido e comprovado sobre os fatos do mundo se torna conteúdo escolar. A forma da organização desse conhecimento, até hoje, é principalmente feita de um modo técnico e disciplinar. Somente seus limites forçam acessos interdisciplinares e transdisciplinares. Os idosos, formados na totalidade das referências de mundo, ainda sabiam se movimentar, não apenas munidos de informações gerais ou semi-formados. O modo como eles faziam isso pode ainda ser transmitido aos estudantes

atuais. Porém, isso nos fornece hoje em dia apenas um modelo de crítica ao fracasso do aprendizado. Portanto, a compreensão se refere aos contextos centrais de matérias variadas. No oitavo ano, os contextos e questões são os seguintes:

- que é uma tese e um argumento?
- que é um texto literário?
- que se consegue diferenciar através de casos e expressões temporais?
- Qual a diferença entre uma nação e um país, entre uma sociedade e uma comunidade?
- que são dívidas?
- que é uma fonte histórica?
- que é um preconceito?
- Como o nazismo pôde acontecer, como se deu a descoberta do “mundo novo”?
- que é lógico e, por outro lado, o que é a lógica?
- que é uma prova matemática, o que é uma relação métrica / uma função?
- que é energia elétrica?
- que é luz?
- que é uma ligação química?
- Qual a relação entre herança e mudança?
- que significa tolerância religiosa?
- que significa cor na arte, o que é uma imagem?<sup>9</sup>

(2) A segunda dimensão se refere aos pressupostos subjetivos da compreensão como sabedoria dada adquirida. Com isso, não quero incluir nos modelos de competência os momentos motivacionais e volicionais, que estão particularmente mais próximos dos psicólogos, enquanto as matérias encontram-se mais afastadas. Antes de tudo, quero determinar os requisitos epistêmicos da atividade mental, que ajudam a acessar um assunto primeiramente desconhecido e incompreensível e a apropriação dele.

Assim a compreensão está ligada ao reconhecimento e ao entendimento, se realizando através do uso dos meios de reconhecimento, os quais Kant entendia como razão. Lutz Koch esclareceu tal conceito na sua “A lógica de aprender”<sup>10</sup>.

Quem não percebe o que está fazendo,

- quando se diz “porque” ao contrário do “ai” ou “e” ou
- o que significa quando algo deveria ser de uma forma diferente da que é

<sup>9</sup> Andreas GRUSCHKA, *Verstehen Lehren*, Stuttgart: Reclam, 2011, págs. 141ss.

<sup>10</sup> Lutz KOCH, *Logik des Lernens*, Weinheim: Juventa, 1991.

- quem não entendeu o que significa negar algo determinada ou indeterminadamente
- o que é qualidade em oposição à quantidade
- quem nunca compreendeu como se realiza uma predicação e através disso, como se pode alcançar definições e conclusões
- qual é a base de julgamentos práticos, teóricos e estéticos<sup>11</sup>.

Quem não tenta compreender estes itens e um pouco mais como competência necessária - a qual se encontra no seu próprio repertório de atividades da razão, para poder usar e examinar distinta e controladamente, se perde na hora de entender que essa se trata de uma atividade reflexiva e problematizadora de sua mente, podendo ele, assim, apenas vislumbrar que o discernimento caia como uma maçã madura no seu colo. Muitas vezes ele tem que esperar pela ideia brilhante, por muito tempo e em vão.

Causa cada vez mais espanto quando se observa como os jovens que concluíram a escola ficam surpresos com o fato de poder ser útil avaliar os conceitos, e se conseguem diferenciá-los, e, se sim, como e onde estão as diferenças. Quando não é possível determiná-lo, surge então um problema, pois não se consegue compreendê-los. (Nossa linguagem pedagógica está cheia de tais formações absurdas. Basta pensar em “aprender autoativamente”, uma “escola aprendente” ou “auto-competência”!) Tais surpresas apontam que a escola não traz consigo, e não cultiva aquilo que acontece ontogeneticamente na mente dos adolescentes. A propedêutica da ciência devia tê-lo realizado tempos antes.

(3) A terceira dimensão e a pré-condição para compreensão se referem a uma ligação dos dois aspectos mencionados com um terceiro ainda, isto é o método. Com isso, não será abordado o atualmente tão difundido treinamento de métodos e suas consequências de esvaziamento da mente. Aqui são os métodos que constituem tanto os assuntos, quanto os modos das matérias como tais, para justificar e acompanhar o conhecimento científico. No seu sentido mais lato trata-se de métodos de pesquisa das matérias desenvolvidos, refinados e explicitamente produzidos através das operações cotidianas, as quais dispõem todas as matérias, e cada uma de maneira específica. Eles marcam ao mesmo tempo o modo de pensar, no qual os reconhecimentos técnicos se movimentam conjuntamente. Eles permitem comunicar entre si para examinar a validade das afirmações e hipóteses. Porém, esses mé-

---

<sup>11</sup> Cf. Andreas GRUSCHKA, *Erkenntnis in und durch Unterricht*, Wetzlar: Büchse der Pandora, 2009, págs 33ss,

todos não serão lembrados dessa maneira, pois se deve incentivar os alunos - como já acontecia 40 anos atrás - a se super empenhar, de modo bem intencionado, como cientistas e pesquisadores.

Parece então incontornável expor o que acontece, a princípio, diariamente nas escolas, ou seja, a necessidade de conscientização dos estudantes o mais cedo possível, de modo que possam entender metodicamente os conteúdos que devem aprender, nomeadamente como resultados de reflexões científicas e operações metódicas específicas. É óbvio que isto é indispensável para a escola moderna, se dela é eliminada o critério da seleção da cientificidade. Dessa maneira o portão estaria bem aberto para a visão de mundo como conteúdo escolar para doutrinação. Nos lugares onde o mesmo não penetra poderosamente, se trata de notar um tremendo prolongamento do empobrecimento operado pela indústria cultural, no qual se incluem as ações de opinar e julgar ferozmente, pelas quais ninguém precisa assumir a responsabilidade.

Os métodos que entraram aqui (em jogo) são facilmente identificáveis, tratam-se de:

- descrição, tal como das plantas e animais
- modelagem, com designações genéricas da gramática e literatura
- interpretação dos significados de criações estéticas expressivas
- análise dos conteúdos afirmativos e sua validade em textos técnicos
- apresentação de esquemas como constelações lógicas de conceitos
- criação de formas expressivas na arte
- argumentação como exame e apresentação de posições a respeito de questões litigiosas
- conclusão indutiva, dedutiva ou abdutiva das observações e contextos
- prova através da apresentação da lógica nas operações de matemática
- experimentação como prova, técnica e teoricamente guiada da relação de causalidade, dentre outros<sup>12</sup>.

Nesse pano de fundo, o ensino geral seria aquele que desenvolvesse essas dimensões da maneira que se resultasse numa compreensão substancial. Decorrente da formulação da lógica de ensino apresentada<sup>13</sup> será assim descrito dinamicamente em 12 passos.

<sup>12</sup> Andreas GRUSCHKA, *Verstehen Lehren*, Stuttgart: Reclam, 2011, pág. 172ss.

<sup>13</sup> Andreas GRUSCHKA, *Unterrichten - eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2013, págs 267ss.

## 4 CAMINHOS PARA E DESVIOS DA COMPREENSÃO

### 4.1 Ponto de partida

O aprendizado de algo leva a pessoa curiosa, diferente da pessoa distraída, inicialmente apenas até o ponto em que ela *não* entendeu. Ocorre a identificação com uma questão. O conteúdo será marcado por ela com uma pergunta: O que é isso? Por que é assim? O que significa isso? Começa com a necessidade de entender, e não raramente é acompanhado pela postura cética, se é que esta possa ocorrer.

É diferente em relação a alguém que apenas quer estudar. O estudo visa e permite frequentemente a aquisição imediata e a digestão do oferecido. Quem quiser evitar o encontro com uma coisa misteriosa, e por isso trata o novo como possivelmente enxerga o velho, transmitindo aquilo que já se sabe, ou acha ter entendido, alcança no máximo o sucesso de uma máquina de memória.

Em oposição a isso, a não compreensão é o pré-requisito mais ou menos duradouro do esforço crítico pela compreensão. Quem quiser excluir essa frustração, também impede a compreensão. A didática que almeja organizar a compreensão sem essa crise de não entender apenas cria a aparência da compreensão: uma sabedoria que é melhor não ser questionada. Frequentemente, é colocada em aula essa postura interrogativa como estímulo inicial. Muitas vezes o docente questiona o aparentemente conhecido: O que é luz, o que é cor? O modo constrangido como os estudantes fazem perguntas, faz-lhes ver que não entenderam mesmo aquilo que pensavam ter entendido. Esse tipo de pergunta manifesta-se menos frequentemente em aula. Em casos assim, será quase sempre do lado dos estudantes: “Com licença, mas eu ainda não entendi o que é uma tese”.

### 4.2 Fechamento operativo da compreensão

O *modus* mais frequente na escola de responder a perguntas consiste em uma resposta abreviada e na pressuposição de que exista uma tal compreensão igualmente abreviada. Ocorre a substituição do “o que” e “por que” pelo “como”: a orientação pela “auto compreensão” na formulação da pergunta. Uma vez que tenha sido compreendido qual procedimento seguir, e para o qual se esforçou conjuntamente, o conteúdo pode ser transformado em uma operação habilidosa. Nesta, a com-

preensão se dissipa, ou seja, será materializada através dela. Sabe-se o que é preciso fazer, se acontecer X. Mesmo se não souber explicitamente se justificar, pode-se fazer mecanicamente o certo. A fixação da operação apropriada é arriscada. Se houver uma exceção da regra, e dessas existem muitas, ocorrem paralogismos e aplicações erradas. Aqui as operações podem ser variavelmente complexas e habilidosas. O que elas têm em comum é sua auto referencialidade do “É como é, e se faz assim”. Todos nos dominamos neste modus a “forma contínua”, porém não podemos saber o que dominamos com ela, principalmente ao determinar a grandiosa união de passado, presente e futuro em um só conceito temporal.

#### 4.3 A compreensão questionadora

O movimento da compreensão não precisa terminar na realização pela operação habilidosa. Principalmente ali, onde a operação não é trivial e não é evidente após ter sido realizada, pois podem ocorrer questionamentos. De um lado, os alunos se inflamam por não terem entendido seguramente do que se trata. Veem-se como “cabeça dura”. De outro lado, existe a recusa de se contentar com a instrução do fazer. Isso vale principalmente para tais operações, que revelam como simplificação didática uma ruptura daquilo ao qual deveriam servir. Os alunos não alcançam a explicação daquilo que elas deveriam transmitir, parecem-lhes artificiais e não plausíveis. Gostariam de saber o que significa o “como” e de onde vem. Os alunos costumam dizer assim: “Senhor ou Senhora X! Eu tenho uma pergunta!” Isso já anuncia a problematização da explicação fornecida, e eventualmente o desejo de não simplesmente imitar algo, mas de saber o que se está fazendo ali.

Lembrando a fase infantil de perguntas, a resposta a uma pergunta pode levar até uma outra pergunta seguinte. Ela conduz até a profundidade as condições da resposta, ou para cima, até uma percepção mais elevada, ou, até a um modo amplo, à contextualização da sabedoria em outras áreas de conhecimento. O teorema de Pitágoras ou a crise financeira como questionamento sobre o significado de dívida fornecem exemplos indagadores, provocados tanto pelo assunto, quanto pela representação didática insatisfatória e pela tarefa em si. Não se quer apenas opiniões e crenças, mas saber algo com certeza. Essas perguntas podem nos levar para longe do tema do ensino e até aos últimos questionamentos. Quem não trata com dignidade esses desejos evocados pelos estudantes e o aspecto do objeto em causa castra a compreensão. Quem, todavia, já não satisfaz a primeira pergunta, é deslegitimado

como mediador ante os olhos dos alunos. Um professor assim remete quem pergunta para uma resposta futura, entretanto, já incerta. Ele se esconde atrás do material didático. Consequentemente, os estudantes acompanham menos interessados a aula. Um fenômeno maciço do ensino cotidiano!

#### 4.4 A compreensão aprofundada do problema da compreensão

A compreensão indagadora pode significar também chegar provisoriamente ao fim de uma entendida incompreensão. Deve-se entender primeiro do que se trata realmente, entretanto. Se a pergunta foi compreendida em sua relevância, o problema surgido foi classificado, mas ainda não se dispõe de uma solução por muito tempo. O interesse pela compreensão evolui para a admiração legítima. Surge a fascinação por algo que permanece justificado precisamente na incompreensão. Como os matemáticos conseguem fazer com que negativo multiplicado por negativo seja igual a positivo, por que isso não funciona com dívidas? Quando se divide frações, é preciso inverter uma e multiplicar a outra. Daí o resultado será menor do que maior! Como isso pode dar certo, se é contra a experiência intuitiva? O ponto euclidiano é, como tudo nele, uma idealização, deve estar apenas na cabeça, nunca se vê na realidade, mas essa realidade pode ser calculada com ele. Uma ligação de elementos químicos pode acontecer de uma maneira, mas não de outra, podendo também ser provocada em laboratório, mas o que acontece realmente permanece incompreendido, apesar da ilustração adicional.

A compreensão negativa também pode ser justificada pela forma que se tornam receptível as diferenças de percepção da vida real e da ciência. É uma enorme irritação, e até uma humilhação, quando se reconhece que aquilo que você achava ser vermelho ou verde, na realidade não é vermelho nem verde, somente parece sê-lo assim através dos nossos olhos. Do contrário, o cumprimento da onda de luz desvanece e se torna uma abstração. Tais irritações podem fazer surgir curiosidade em direção a uma compreensão mais ampla, mas podem também resultar em resignação, e no pensamento de nunca conseguir compreender.

#### 4.5 Entender através do diferente, do compreensível.

Contra essa ruptura, os seres humanos e os pedagogos optaram por ferramentas de auxílio. Eles inventaram construções para esclarecer algo que não era possível de se

expressar compreensivelmente, ou seja, linguisticamente de modo claro na área do assunto. Principalmente através de analogias e metáforas foram formados os conceitos substitutos que deveriam esclarecer a orientação ou o modelo do que se tratava. Exemplos de comparação como “algo do tipo” criam ideias para algo que permanece opaco em si. Carboidratos serão abordados no quinto ano. Portanto, a melhor forma deveria ser imaginar um forno dentro do corpo (estômago?) que será abastecido com carvão para poder fornecer energia ao organismo. Mais ou menos dessa maneira! Uma fonte na História não é uma nascente de rio, embora ela marque o procurado caminho de volta na História do rio até o local da sua origem, ali, onde nenhuma história posterior turvou a imagem da origem.

#### 4.6 Compreensão teórica e prática (compreensão pelo sentido)

A compreensão aparece principalmente pela forma científica. Através da teoria, do modelo, e da lei, são esclarecidos os fatos naturais, as causas e os efeitos são observados nas ciências naturais a compreensão é um pré-requisito para tudo isso. A compreensão prática é o tema das disciplinas de ciências humanas e sociais. Aqui deveria ser revelado o significado que está inerente às criações expressivas, mas não explicitado pela compreensão do dia-a-dia. No intuito de analisar os temas em maior profundidade, vê-se que na compreensão indagadora também se apresenta o limite da compreensão causal, como, inversamente, continua sendo insatisfatório deparar-se empaticamente com pessoas e encontrar os motivos possíveis para seus erros. Deseja-se saber por que somos assim e não nos tornamos algo diferente. A física e a história padecem igualmente dessa duplicação da compreensão: pela exigência de explicar algo e pela exigência de tornar o sentido por trás dos fatos algo discutível. O motivo moral do interesse prático, ou seja, a consulta transcendental encontra aqui o motivo da objetividade científica. Causas não são ainda motivos. Com isso, as questões de sentido do “Por que?” podem ser feitas além ou contra a explicação da causalidade como algo afastado do sentido. O ensino demonstra cada vez mais como determinados alunos demonstram sua preocupação a respeito disso. A introdução à geometria euclidiana, com o estabelecimento de limites e do infinito, o entusiasmo sobre os “números irracionais”, mas também temas como genética e ecologia, ou ainda a ascensão e o terror do nazismo evocam tais questionamentos à compreensão. Entender a lei da gravidade pressupõe outros acessos metódicos diversos daqueles para entender a gravidade da queda do muro Berlim.

Porém, em ambos os casos, trata-se da exigência de uma objetivação pela ciência, caso contrário, permanecer-se-ia no subjetivismo que deriva do “Eu entendo assim”.

#### 4.7 Compreensão como atividade estética

Apenas na transição ou na passagem pelos mundos da imaginação consegue-se entender. “Conceitos sem ilustração são cegos”. Dessas existem classes variadas, tais como as já citadas metáforas e prosopopeias. Essas já são caracteristicamente discursivas. A aquisição de modo sensorial de dados dos sentidos é a base da compreensão. Ela é ampliada pela capacidade sensitiva que se revela como poder de imaginação, experiência e produção estética. Todas elas são de pronto ontogeneticamente constitutivas para a formação, como também podem ser aproveitadas mais tarde como recursos para aprendizado. As obras de arte entendem o mundo de maneira criativa, e, por vezes, elas conseguem fazê-lo melhor desse modo do que em ambos os outros mencionados. Mas essa compreensão foi interiormente criada de fora, através de uma intuição do real. Para poder se tornar uma experiência contínua, e não só mero prazer, é preciso provar e determinar. De outro modo permanece subjetivamente difuso. Isso requer um esforço especial, ou seja, providenciar um conceito à concepção. Somente assim para entender aquilo que se sentia do que apenas havia uma noção. Esse modo da compreensão se torna criticamente reflexivo na problematização do mundo das imagens, como se fossem ilustrações de objetos e conhecimentos, e como são, por fim, apresentados aos alunos com intuito didático. Quem conhece um modelo de átomos que de maneira ilustrativa demonstra o que deve mostrar? Na escola prevalece cada vez mais a sugestão de que as imagens conseguem transmitir algo que as exposições orais deixam pelo caminho. O que se vê, mesmo se o reconhecermos, é que se está longe de enxergá-las como forma de conhecimento. Muitos modelos prediletos na escola não contêm nenhum conhecimento, são vazios e/ou só funcionam para aqueles que deixam adormecer seu intelecto através da imagem. Com uma análise mais aprofundada, muitas ilustrações se revelam até como falsificações do objeto que elas deveriam ilustrar. Paradoxalmente, são justamente esses meios sensitivos de auxílio da didatização que impossibilitam a compreensão.

#### 4.8 Limites pragmáticos da compreensão

Os limites também fazem parte do ensino geral. A compreensão pode ser afetada pelos seus limites até o impalpável, justamente pela perceptível e subjetiva impossibilidade de encontrar aquilo que nem se sabe que procura. Esse limite se aplica tanto ao aluno quanto ao professor. Quem não entende algo, não apenas não compreende o assunto, mas também não entende a si mesmo. A compreensão é um processo opaco. E este somente pode ser esclarecido e promovido por algo que os psicólogos definem como metacognição. O aluno precisa entender não apenas a si mesmo como pessoa que não compreende, mas ao mesmo tempo o assunto do que se trata na aula, em seguida, a tarefa e também ainda aquilo que o professor gostaria de ouvir, frequentemente expresso de forma vaga. É impossível para o professor olhar dentro do cérebro do estudante, por isso ele talvez foque, com maior insistência ainda, a cabeça do aluno. Muitas vezes vê-se que nem mesmo ele compreendeu corretamente aquilo que apresentou aos estudantes como conteúdo de aprendizado. As tarefas que ele lhes dá, nem mesmo ele geralmente resolveu. Da mesma maneira frequentemente acontece que o material didático, que já tenha demonstrado sua inadequação ao decorrer da aula, ainda ser imposto e aplicado nela. Ao menos o problema poderia ser resolvido de forma inteligente, sem se propor uma tarefa que não tenha sido anteriormente submetida a uma auto avaliação.

Mas, afinal, a compreensão não pode ser produzida de forma técnica, de maneira que ensinar e estudar coincidem. Tal coisa parece ser tão incerta, que serve antes de tudo para motivar a não aceitação dessa tortura e, por isso, voltar para aquilo que se possa reproduzir. Quem quiser entender, que entenda?! Além da dificuldade do procedimento, entra ainda a covardia e, com a experiência do fracasso, a desistência antecipada de testar o limite da compreensão. A chegada ao limite não só assusta, mas pode ser também o impulso. “Agora, manda ver!”

“Não é possível que você não consiga entender isso”, diz o professor e começa de novo. O estudante se surpreende consigo mesmo, quando ele compreende o que anteriormente tinha ficado às escuras. “Agora vai!”.

#### 4.9 Compreensão como acontecimento

Com isso, a compreensão, como a união de transmissão e aquisição representa um acontecimento menos provável, mas mesmo assim, possível. Onde ocorre, traz uma experiência magnífica e surpreendente, o momento “eureka”, o ato epifânico, que se transformou a partir de algo anteriormente não compreensível em algo compreensível, frequentemente depois de muito esforço. Mas quando caiu a ficha, que alegria (Flow)!

Isso só pode ser incentivado quando se tem certa sensibilidade para os momentos férteis do processo de aprendizado, pode ser estimulado onde possa ocorrer e desencadear algo mais.

São desses momentos que se lembra entusiasmadamente após algum tempo. Sua singularidade não é nada garantida. Até o momento de entrar na escola, as crianças já tiveram inúmeras experiências assim. Pensamos na imensa ansiedade e alegria do primeiro passo em pé! Universitários que entram totalmente pessimistas numa palestra de estatística, porque nunca entenderam a matemática escolar e de repente compreendem o que é um teste T. Com a ajuda do professor torna-se claro o que significa prática e categoricamente a dialética, a formação e um contrato.

#### 4.10 Compreender e ser iletrado

São aqueles que ficam bem próximos de um tipo de sorte que liga sua ignorância à curiosidade. São estudantes que gostam de dizer exageradamente: “Não sei!” Os quais, porém, fazem justamente a pergunta que tinha sido nosso ponto de partida. O que é isso? A ignorância do “Não tenho ideia” está relacionada com o interesse na formação. Quem não entende nada, não se encontra simplesmente como “como um peixe fora d’água”, mas também vê as dúvidas como fenômeno amorfo diante dos olhos. O aluno ainda não está formado, ainda está maravilhado com o incompreensível, que para ele ainda não cabe em nenhuma caixa. Para ele a energia elétrica vem da tomada, mas como reação à pergunta “como pode isso?” ele começa a pensar e se torna constrangidamente consciente de quão pouco sabe e dispõe sobre o que gira entorno dele. Continuar sem saber das coisas deixa-o indignado. Ao mesmo tempo, sua ignorância lhe permite fazer as perguntas certas: Por que a vaca na imagem é azul? Não existem vacas assim. Ele se encontra: a figura

não é uma foto mas uma ilustração e então a vaca pode ser azul. Bem, mas o que deve significar isso?

#### 4.11 Impedimento da compreensão devido às tarefas

Diferencia-se da ignorância e daquilo que ocorre em larga escala na escola. Aqui se trata de algo diverso, precisamente a incapacidade de compreender o que deveria ser aprendido. Não se trata do fenômeno colocado à prova, mas da instrução didática que deixa duvidosa sua relação com o conteúdo, ou seja, a sua própria função. Aqui os macetes não ajudam, pois para isso precisar-se-ia, pelo menos, ter compreendido aquilo que se deveria aprender. Análises de exercícios mostram cada vez mais como eles são mal estruturados, ambíguos, enganosos, complexos demais ou até mesmo pouco complexos. Raramente elas são elaboradas de uma forma que seja sensível à compreensão. Às vezes abordam seu conteúdo de um modo que não é possível entender nada da relação entre um e outro, ou seja, não está ao alcance do aprendiz. Atividades assim não lançam luz sobre o assunto ou acabam em perguntas cujas respostas apenas precisam ser depreendidas do texto. Acima de tudo, essa eliminação da tarefa de compreender da parte do ensino pode ser observada com muita frequência. Neste contexto, os estudantes que não são espertos o suficiente para descobrir o que o professor pretende com essas tarefas, são por excelência os perdedores. A tragédia cotidiana do aluno é, sobretudo, esse prolongado não entendimento que é tantas vezes racionalizado e, ao final, podemos considerá-lo como dissonante, mesmo não se tratando de música.

#### 4.12 Compreensão como semiformação

O pior inimigo da compreensão é a pseudocompreensão, o agir como se compreendesse, a classificação de tudo como compreensão disfarçada. Ela aumenta a ilusão daquilo que se acha ter aprendido ao ponto de se acreditar ser verdade. Vivenciar isso é a maior irritação que pode ser presenciada junto aos formandos do colégio. Para eles nem existe mais a diferença entre compreensão e não compreensão. Eles consideram seu entendimento como aprendizado. Mais do que isso, eles não querem nem saber, pois não percebem ali um déficit. Na frente dos outros, se expressam de uma maneira que, quem quiser entender, perceberá que eles são incapazes de se apropriar do tema, mas somente de circundá-lo. Mas eles não se

sentem como mediadores. Eles ficam tão concentrados em si mesmos, que não notam que ninguém os entende. Conseguem fazer apenas desse modo, pois estão convencidos de ter entendido suficientemente aquilo que expõem.

Enquanto o semiformado, segundo o olhar de Adorno, ainda tinha uma atitude superior, de conhecedor diante os outros, o novo semiformado se torna totalmente solipsista: sua falta de conexão com os assuntos gera um novo relacionamento consigo próprio, como alguém que sabe reproduzir tudo e que tivesse se apropriado daquilo, de fato.

Trata-se, portanto, de inúmeras aparências de compreensão, das suas formas e também do seu grau de intensidade. Consegue-se encontrar nas aulas todas as formas e níveis da compreensão que foram apresentadas aqui. É possível reagir a todos com estímulo ao aprendizado.

O modo como isso se apresenta empiricamente será sistematizado em 6 tipos de aulas comuns, que foram apresentados no final do meu livro “Ensinar, uma teoria pedagógica de base empírica”.

## 5 NOTAS FINAIS A RESPEITO DAS APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA AULA DO SEU SENTIDO PEDAGÓGICO

A aula é determinada por três desafios pedagógicos: Educação, didática e formação.

### 5.1 Educação

Primeiramente, trata-se de transformar crianças em estudantes, que sejam dispostos e capazes de acompanhar as formas fundamentais do ensino, organizado de maneira escolar e, por isso, artificial. Desse modo, eles precisam treinar formas de comportamento que possam transferir-lhes na disciplina um processo não autodeterminado. Eles têm de prestar atenção, só podem falar quando lhes for perguntado, precisam se concentrar mesmo se seus pensamentos estiverem em outro lugar etc.. Pedagogicamente, isso fica a serviço da criação familiar, que gera, sobretudo, as condições para a formação e que, de tal forma pode ser organizada, que se torna supérflua a possibilidade de integrá-lo (processo não autodeterminado) ao estilo de vida. Assim, aprende-se a assumir responsabilidades por si próprio e, através delas, a permitir também a constituição de um comportamento emancipado. Uma pessoa

independente é alguém que, com o tempo, passa a ser tratada como tal pelo professor, ou seja, como alguém que é capaz de julgar e criticar. A relação de ensino termina onde isso ocorre.

A escola e o ensino se aproximam diferentemente desse *telos* da educação, ou, em outras palavras, distanciam-se de modo diferente. Pode-se diferenciar 5 níveis:

#### *Educação como luta instaurada e descontinuada*

Neste ponto, o fracasso preliminar da educação está em pauta. Os estudantes, em longo prazo, se comportam contra as regras que já são conhecidas. Eles cooperam apenas no nível mais baixo com o professor, mais e mais se revoltam contra a aula. Assim surge o clima de uma disputa, que é empreendida energeticamente pelo docente ou apenas levada retoricamente na atitude de resignação. Numa aula assim, a disciplina é o ponto principal, sem se chegar realmente até o momento de ensinar. Aqui se vê nitidamente a crise do ensino. Os alunos não são aqueles que já deveriam ter sido educados.

#### *Educação como organização e padronização*

No segundo processo da educação, essa crise é mantida em estado de latência. Os estudantes são condicionados a um regime rígido de procedimentos e tarefas, os quais eles conseguem cumprir com facilidade. A cooperação estabelecida será recompensada por boas notas. Dessa maneira, porém o sentido da educação será perseguido de forma tão reducionista que não poderá ser realizado. Os estudantes serão levados a um estado de dependência, e igualmente permanecerão nele.

#### *Educação como trabalho junto às tarefas do conhecimento*

Nesta variante, a educação transita do comportamento adaptado de cooperação perante as regras e tarefas as quais o professor define, para os assuntos desencadeados pelas próprias regras e tarefas. O ensino se fará metodicamente, com o olhar nos métodos que advém dos assuntos. A compreensão destes exige uma orientação que como tal os exemplifique e os coloque em prática. Trata-se, portanto, de disciplinar tecnicamente e da própria disciplina. Esta poderá ocorrer diversamente de modo rígido e estendido. De qualquer forma, ela apareceria agora como um desafio no meio de uma aula.

### *A aula educadora como modo de ensinar em sala*

Aqui a educação será ampliada novamente para uma relação que não apenas está ligada com a tarefa técnica. Conforme a teoria de Herbart, a educação se torna aula, e a aula se torna educação. Uma união de comportamentos, como o comportamento perante os outros, e um comportamento diante dos temas será buscada. Nisto, será tecido um habitus que converterá os assuntos em ferramentas de fins educativos. Através dos conteúdos, os estudantes deveriam adquirir virtudes que apontassem para além da atitude assumida diante a tarefa objetiva, por exemplo, com vistas à moral social da colaboração em classe. Por isso, encontram-se aqui métodos variados de educação, que trabalham a colaboração coletiva.

### *Anulação da educação através da educação*

Neste âmbito da educação, será esclarecido aos estudantes que a educação deverá ocorrer de maneira a se anular a si mesma. Aos estudantes serão entregues o mais cedo possível e o mais obrigatoriamente possível as responsabilidades. Por essa razão, a educação aqui procura consequentemente se anular através das tarefas. Os alunos serão cobrados a se educarem a si mesmo.

## 5.2 Didática

A segunda obrigação da aula é a representação daquilo que deve ser ensinado, cujos conteúdos não podem ser inseridos como fenômenos iniciais, como contextos não previstos, ou, mais tarde, como perguntas referentes ao conhecimento que ainda não foram respondidas. Isso apenas se torna possível através de uma ingenuidade artificial. Escrita, numerais, sinais e símbolos ainda são novos para o aluno, há muito tempo que as aulas orientadas cientificamente foram testadas. A didática é obrigada a fazer uma seleção rígida dos assuntos de conhecimento do mundo, nesse sentido, ela não pode ensinar tudo, mas, sobretudo, ela precisa tentar encontrar aquilo que pode levar até o todo. A representação da didática parte de dois lados para poder ligá-los: do lado do tema e do lado da capacidade dos estudantes de compreender. Com isso, ensinar deveria resultar em aprender. A didática precisa supor que esse procedimento seja possível de se produzir através do método correto. Porém, ensinar e aprender não justificam um *contínuo*. Aquisição e transmissão dispõem de lógicas próprias e divergentes. O alvo do desenvolvimen-

to das matérias para os estudantes e dos estudantes para as matérias é ligar o abismo.

#### *A eliminação*

A crise do ensino atual se mostra também na eliminação da tarefa de transmissão através da mediação precisamente. Ela representa o último nível de encolhimento do papel do professor em sala de aula. Ela será realizada da maneira que não exista mais nenhuma tarefa na qual o estudante possa fracassar. Será assim elaborada para que um desafio não seja reconhecível. A mediação resulta nisso, em métodos que não transmitem nada de modo a proporcionar conhecimento, apenas se reconhecem como percurso operativo vazio. Os alunos agem no nível do seu pré-conhecimento e ali ficam parados. Ao final de uma aula assim, nada pode ser aprendido. No entanto, isso apenas funciona desse modo enquanto os estudantes são recompensados com boas notas pela sua colaboração. Eles não trabalham mais com contextos, mas trocam ideias a respeito de matérias como se fossem julgamentos. A capacidade cognitiva no tratamento dos conteúdos será tão fortemente acessada com auxílios assim que não será preciso saber nada individualmente, apenas seguir o método para chegar a um resultado.

#### *A falsificação*

Essa forma de representação mostra o exagero na tradução da matéria na sua reprodução didática. Os estudantes não serão confrontados com esta, porque se supõe que eles estariam sobrecarregados por ela. Portanto, será escolhido o caminho da simplificação, que no final leva à falsificação dos fatos. Sobretudo as tentativas de encontrar analogias para aquilo que parece ser opaco, criar associações mnemônicas etc. são estratégias de ajuda bem intencionadas, mas que não cumprem seu objetivo. Dessa forma, serão geradas ideias falsas e conceitos como substituição dos assuntos não abordados da aula. Modelos não sintetizam mais o conhecimento de um assunto, mas se tornaram independentes diante dele. Eles não suportam nenhum questionamento examinador, pois senão, se transformam em nada. Constitui-se assim a pseudo-compreensão.

#### *Treinamento*

A didática se ajusta de modo vinculado aos requisitos os quais as próprias matérias exigem, desde que essas possam ser entendidas, compreendidas e operativamente

tornadas disponíveis. Regras e leis, normas e métodos serão explicitamente constituídos, será apresentado o método como possibilidade de chegar ao conhecimento, ele será experimentado e tornado lógico. Mas essa maneira de seguir a matéria não será abordada em todas as suas condições, senão pelo caminho que permita passar rapidamente para o exercício com o qual um esquema pode ser internalizado com sucesso. Portanto, essa aula visa uma operação bem-sucedida, e menos sua compreensão interna. Ela presume que isso seja possível sem ser preciso desenvolvê-lo. Dessa forma aprende-se principalmente matemática e línguas estrangeiras.

#### *Envolvimento*

Este modo não parte da finalização para a operação bem-sucedida, mas procura o envolvimento com o problema subjacente. O tema aparece como pergunta para a qual as pessoas encontraram a resposta. Frequentemente, inicia-se por uma pergunta ampla: O que é luz? O que é energia? O que é uma ligação química? O que é uma prova, o que uma tese? A pergunta aponta para a diferença entre o conhecimento prévio e aquilo que se deve aprender. Refere-se a contextos de matérias que geram acesso os quais abordam áreas de conhecimento na sua totalidade. Assim o tema será legitimado e transformado em um assunto fascinante. Porém, o grau de problematização não corresponde à elaboração da resposta para a pergunta. Muitas vezes ela se mostra apenas como “entrada” como “Warming-up”, e em seguida vem uma aula que possa abranger o referente conteúdo como resposta à pergunta. Da pergunta excitante “o que é a luz?”, passa-se para a modelização do cumprimento da luz.

#### *Acesso*

Neste espaço vazio se estabelece a última forma da didática. Ela funciona sem a encenação de uma pergunta. Ela consiste na suposição de que vale a pena aprofundar os assuntos aos estudantes. A pergunta representa apenas o início do trabalho com a qual o objeto será determinado de maneira que se possa torná-lo parte do próprio conhecimento: os alunos têm um poema em mãos cuja poetologia deve ser elaborada com os meios apropriados para uma análise literária e experiência estética. A elaboração do conteúdo de sua representação deve alterar menos possível sua forma e aparência originais. Não se trata de operar abreviações didáticas. Os estudantes são tratados como se fossem capazes de se apropriar juntamente das bases do método de aquisição da matéria.

### 5.3 Formação

A terceira dimensão pedagógica consiste finalmente na interiorização dos assuntos de modo que signifiquem para os estudantes mais do que uma habilidade ou conhecimento. Através da educação, matérias são tanto subjetivizadas quanto objetivizadas. Quanto ao primeiro caso, elas estão inseridas na continuação da própria concepção do mundo, avaliadas conforme interesse e motivos, incluídos nos contextos da percepção correta do mundo, à ideia do bem e à respectiva ideia de julgamento estético. Elas são objetivizadas na maneira de aplicá-las às medidas universais de valor, principalmente da verdade, do bem e do belo. Nesse caminho, a compreensão como aprofundamento das matérias, nos seus fundamentos, implicações e consequências, é fundamental. Apenas desse modo, o conteúdo e a forma da interiorização tornam-se como tais na aquisição e individuação. O conteúdo da aula será integrado na relação “eu e o mundo” do estudante.

#### *Resignação e coleção de qualquer coisa*

Essa aula é definida pelo fato de que não será mais possível identificar e seguir nela o momento formador. Apesar de existir ainda a consciência do docente de que o conteúdo deve ser ensinado para conferir algo à formação da próxima geração, não existe, porém, nenhuma ideia de como essa exigência poderá ser realizada em aula. Os estudantes não são vistos mais como aptos à formação, e desprovidos de educação formal. Eles são considerados paternalistamente como alienados, como interessados em outras coisas (consumo de mídias). Compõe-se um cânone obrigatório de conteúdos, mas isso não ocorre com a esperança de que as ideias contidas possam incitar algo nos estudantes. Assim, os títulos não representam mais textos. Os conteúdos são abordados e concluídos de maneira que eles ganhem uma importância qualquer, organizados aleatoriamente ao lado do outro. O ponto de fuga dessa aula é o desempenho nas provas, nas quais os assuntos são objetivizados e arquivados de forma desvalorizada, entregues ao esquecimento.

#### *A anulação da passividade versus a permanência da incompreensão das matérias*

Esse momento resignado será anulado na segunda forma. Isso acontece principalmente com os alunos que se revoltam com sua incompreensão sobre as matérias contra o aparente decorrer rotineiro de aula. Eles não conseguem acompanhar,

querem saber mais sobre o assunto, se tornam ativos e chamam atenção com suas perguntas sobre a matéria, as quais não podem ser ignoradas. Dessa forma, os exercícios são confrontados com o sentido e significado dos objetos. Esse movimento pode também partir do professor e passar para os estudantes. Com isso, fica claro que seria possível reconhecer algo imponente e significativo através das matérias. Porém, a aula permanece nesse questionamento do conteúdo, não se torna ponto de partida para a produção de uma resposta apropriada. Em vez disso, os estudantes tomam conhecimento definições e contextos obscuros, que já não poderiam ser abordados detalhadamente devido ao tempo. Frequentemente tais pontos são deixados para uma aula mais adiante, quando for possível abordar mais profundamente o assunto.

#### *Generatividade tematizada*

Esta aula deixa explícito por que determinados assuntos têm importância. Através da elaboração dos temas são explicadas e aprendidas suas ligações teórica, paradigmática, categórica e normativa. A operação lógica de uma conclusão é explicada no seu alcance, é determinado o que faz um conceito ser um conceito, por que elementos ou suas ligações são tecnicamente constitutivos na química, quando se precisa usar um determinado tempo passado ao em vez de um outro, de que forma nação, povo e sociedade designam coisas diferentes, por que se depende de fontes na história. Com isso, o conteúdo se refere a um contexto maior de uma matéria, e perde aquele caráter aleatório. Mas geralmente, esse princípio não é desenvolvido na sua totalidade, servindo muito mais de maneira instrumental, para que os estudantes sejam orientados operativamente em relação às classes de exercícios ligados a eles. Eles devem resolver problemas com conceitos, métodos etc..

#### *Fascinação*

Aqui renuncia-se conscientemente à conclusão operativa da aquisição de algo, ao mesmo tempo em que se tenta ganhar tempo, mantendo a pergunta aberta para criar motivação e mantê-la para, sobretudo, possibilitar um trabalho profundo na matéria. Com isso, valoriza-se mais a ampliação das perguntas a respeito de um assunto do que as respostas. As dimensões que um tema inclui são desenvolvidas e com isso, o que é meramente técnico é ultrapassado. A reta do Euclides levanta a questão do indefinido “De onde viemos”, do mesmo como onde o mundo é termina ou não termina. A arte aponta para a não-discursividade do conhecimento, que

oscila entre o além da realidade e seu lado de cá. Ligações químicas evocam perguntas sobre a origem da natureza e a postura humana a respeito dela. O levantamento de perguntas extensivas pode ser acompanhado pela intensidade com a qual o Genesis e a validade do conhecimento são problematizados. Geralmente, esse fascínio não é recuperado por um conhecimento, mas permanece como tal na consciência.

#### *Trabalho junto ao conhecimento*

Modifica-se conforme os casos em que o docente começa e continua de maneira duradoura, junto aos estudantes, tratar os exercícios com uma postura de curiosidade científica. Assim, todas as faculdades mentais que os estudantes dispõem são mobilizadas. Eles são encorajados a ter uma “imaginação exata” (Goethe), que se refere ao exame metódico das descobertas feitas. Vivenciam a alegria social e a necessidade do trabalho coletivo no conhecimento. Apenas através de experiências e tentativas seria possível encontrar o que é assim designado. Mas, já que é assim, deve-se permitir que tal trabalho seja reconstruído em aula como possível ápice dos processos de formação. Através desse trabalho de formação chega-se ao limite da aula como forma de instrução.

Considera-se agora a aula como uma totalidade pedagógica, assim, ocorre uma interação constelativa de cada conceito da educação, da didática e da formação. Nas escolas alemãs mostram-se preponderantes seis modelos de aula.

(1) Uma aula que parte da motivação e da disciplina, e que trabalha principalmente na criação das suas condições para si mesma. Essa aula, em sua forma, se encontra em crise permanente.

(2) Uma aula que se apresenta como educação para um comportamento competente, e nisso e com isso, visa principalmente as operações simples, através das quais os estudantes alcançam facilmente certo sucesso de aprendizagem. Esta é a variante negativa da orientação para competência, que está em moda, pois dessa maneira os estudantes aprendem a dar respostas às perguntas que nem se referem a elas e que nem consistem em respostas reais.

(3) Uma aula que é realizada como caminho ativo até o assunto. Nela, os estudantes ficam ocupados com formatos e métodos de exercícios que deveriam ajudar a treinar a “autoaprendizagem” e a “aprendizagem social”. Essa aula visa uma autonomia que frequentemente é tomada pela superficialidade na abordagem dos assuntos. Atualmente, ela vale como o caminho mais desenvolvido da orientação

para competência, pois através dele, é transmitido o envolvimento múltiplo e instrumentalizado com os objetos.

(4) Uma aula que é didaticamente orientada para a abordagem de simplificações firmemente preparadas. É a aula de lições que deixam claro o que deve ser alcançado. Ela é determinada pelo conhecimento e pelos métodos, os quais possuem um grau alto de transparência. Essa aula é próxima do treinamento, caracterizada pela condução estreita e, correspondentemente, pelo feedback corretivo.

(5) A aula parece como declínio do significado para o conteúdo de aprendizado. A fascinação despertada por um fenômeno, uma pergunta, um problema, não são sustentados e transformados em um percurso de trabalho. Após essa fase, a aula é levada de volta para o caminho do conteúdo da matéria. A fascinação por esse conteúdo permanece substancialmente na aparência, e também não leva até o ponto de se entender a matéria. Por isso, o conteúdo que deve ser aprendido continua sendo estranho para o estudante.

(6) Aula como formação na exploração mútua. Aqui, o *telos* da educação, da didática e da formação é o mais aproveitado e se torna vincutivo. Os estudantes são tratados como pessoas em busca de formação e eles agem de forma correspondente, não existem mais simplificações didáticas, apenas ajuda apropriada ao conteúdo, a subjetividade no encontro com o assunto é tão desafiadora quanto a responsabilidade das explicações eficazes.

Tanto a primeira, quanto a última forma são exceções no quadro contextual nas escolas alemãs. A vasta maioria das aulas é realizada através da segunda, terceira e quarta forma. A exemplificação apresentada serve para que as aulas se vejam ao espelho, e como ajuda para se obter clareza sobre o que se almeja e o que é possível alcançar daquilo que se almeja. Com isso, ela é um modelo para a crítica imanente que alcança.

# CONOCIMIENTO, MEMORIA, HUMANIDAD O LA RACIONALIDAD INSTRUMENTAL DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL

*Knowledge, Memory, Humanity, or: The Instrumental Rationality  
of Industrial University*

PATRICK VASSORT\*

[patrick.vassort@unicaen.fr](mailto:patrick.vassort@unicaen.fr)

Fecha de recepción: 14 de septiembre de 2014

Fecha de aceptación: 21 de octubre de 2014

## RESUMEN\*\*

A partir de las reflexiones de Adorno en "Educación después de Auschwitz", el presente texto explora las relaciones entre el conocimiento, la conciencia de dicho conocimiento y la sociedad capitalista moderna. Con este propósito el artículo analiza el debate sobre el deber de memoria y la musealización de la misma, el problema de la racionalidad instrumental y su relación con el mal y las relaciones entre técnica, conocimiento y educación.

*Palabras clave:* educación, Auschwitz, memoria, racionalidad instrumental, técnica, teoría crítica, sociedad del conocimiento, capitalismo.

## ABSTRACT

Building on Adorno's reflections in "Education after Auschwitz", this paper explores the relationships between knowledge, the consciousness of such knowledge and modern capitalist society. In order to achieve this, the paper analyzes the debates regarding the duty of memory and the musealization of remembrance, as well as the problem of instrumental rationality and its relation to evil and, finally, the relations between technique, knowledge and education.

---

\* Profesor titular de Sociología - HDR, Centro de Estudios y de Investigación sobre los Riesgos y las Vulnerabilidades (CERReV) - Universidad de Caen.

\*\* Resumen y palabras clave son responsabilidad del consejo editorial.

*Key words:* education, Auschwitz, memory, instrumental rationality, technology, critical theory, knowledge society, capitalism.

En 1963 y 1965, Theodor W. Adorno publicaba respectivamente *Eingriffe. Neun kritische Modelle* y *Stichworte. Kritische Modelle 2*. Estas dos obras darían lugar a la publicación en francés de *Modèles critiques*<sup>1</sup> en la que está recogido el célebre artículo “Éduquer après Auschwitz”. Por múltiples razones, este artículo, a pesar de la discusión que ya generó en su momento, sigue siendo todavía una innegable fuente de reflexión, aunque sólo sea por haber abierto la reflexión. Adorno explica dicho artículo que

“exigir que Auschwitz no vuelva a repetirse es la primera exigencia de cualquier educación. Y se trata de una exigencia que precede a cualquier otra hasta tal punto —escribe— que no creo que requiera justificación. No entiendo cómo no se le ha dedicado más atención hasta hoy. Encontrarle una explicación sería monstruoso ante la monstruosidad que se produjo. Pero el que apenas seamos conscientes de tal necesidad muestra bien que tal monstruosidad no ha penetrado en nosotros en profundidad y que puede repetirse ante el nivel de conciencia e inconsciencia de los seres humanos [...]. Se habla de la amenaza de volver a caer en la barbarie, pero no se trata de una amenaza, Auschwitz fue esta recaída; y la barbarie persiste mientras duren las condiciones que favorecieron esta recaída [...]. La presión social sigue pesando, aunque la miseria permanezca invisible. Empuja a los seres humanos hacia lo indecible; un indecible que adquirió en Auschwitz dimensiones históricas y mundiales. A la luz de lo que dice Freud y que penetra hasta en la cultura y la sociología, [...] la civilización engendra la anti-civilización y no cesa de reforzarla [...]. Si la barbarie se inscribe en el principio mismo de la civilización, puede parecer desesperado querer hacerle frente”<sup>2</sup>.

Adorno planteaba ya de este modo el verdadero problema: el de la relación que existe entre el conocimiento, la consciencia de este conocimiento y la sociedad, una relación que, en una forma dialéctica de transferencia y contra-transferencia realiza una doble dependencia entre esta sociedad moderna y capitalista, el conocimiento y la consciencia de éste. Es a través de este conocimiento de la sociedad, la consciencia que tenemos del conocimiento y de lo que es esta sociedad, como podemos entender las condiciones que favorecieron la vuelta a la barbarie que

<sup>1</sup> Theodor W. ADORNO, *Modèles critiques. Interventions-Répliques*, París: Payot, 1984.

<sup>2</sup> Theodor W. ADORNO, “Éduquer après Auschwitz”, en *Ibidem*, pág. 205.

fueron Auschwitz y la Shoah y las condiciones que favorecen actualmente, todavía las condiciones de una nueva recaída, en una nueva barbarie.

Enunciar esto no es, por supuesto, ningún descubrimiento. En 2005 escribíamos con Nicolas Oblin, sobre la Universidad, que intentábamos “pensar las estrategias gubernamentales y liberales que apuntan a 'gestionar' la integración de esta institución en el proceso global de producción capitalista”<sup>3</sup>. Esta tentativa de integración, más verdadera que nunca, se ha desarrollado increíblemente en unos años, atrayendo los espacios institucionales de enseñanza y de educación en una lógica idéntica de barbarie y de monstruosidad puesto que, como indica Adorno, “la barbarie persiste mientras perduren las condiciones que favorecen la recaída” en esta barbarie. Ahora bien, ¿tiene consciencia nuestra sociedad de la existencia de estas condiciones? Adorno, en los años 60, respondía negativamente. Hoy, aún más que ayer, esta posibilidad de consciencia decae y desaparece y, desgraciadamente, “el deber de la memoria”, las condiciones de producción del conocimiento y el amarre de las instituciones científicas y educativas a la política dominante -como ocurre en las universidades-, el desarrollo de la racionalidad instrumental, la desaparición programada del cuerpo y la perversión de la dimensión libidinal en el seno de la educación no cambian nada, sino todo lo contrario. Educar después de Auschwitz se sigue limitando a la enunciación o a la narración de lo que fue la barbarie, sin analizar ni actualizar las raíces profundas que permitieron que Auschwitz ocurriera; nunca llega a emerger la consciencia de lo que fueron esas condiciones.

## 1 EL DEBER DE LA MEMORIA Y EL CONOCIMIENTO COMO MUSEO

La sociedad contemporánea está marcada por un vector insuperable que afecta tanto a su organización como a su historia, sus formas políticas, su estructuración filosófica. Este vector es el de la Segunda Guerra mundial y, dentro de ésta, el de la Shoah, que en hebreo significa “catástrofe”, es decir, “conmoción”. Esta terminología de Claude Lanzmann que se impondrá en el curso del trabajo sobre la película Shoah<sup>4</sup> reemplaza al término 'Holocausto', que proponía etimológicamente una raíz sin duda menos acorde con la realidad concreta y vivida, puesto que 'holocausto' procede del griego *holos* que significa 'entero' y del latín *holocaustum*, 'quemado por

<sup>3</sup> Nicolas OBLIN y Patrick VASSORT, *La Crise de l'Université française. Traité critique contre une politique de l'anéantissement*, París: L'Harmattan, 2005, pág. 29.

<sup>4</sup> Cfr. Claude LANZMANN, *Le Lièvre de Patagonie*, París: Gallimard, 2009.

entero'; el 'Holocausto' era una destrucción que abarcaba a la totalidad del pueblo judío. Sin embargo, la *Shoah*, no es sólo eso. No se trata únicamente de la destrucción de los cuerpos o de la cultura judía y, por lo tanto, de los símbolos, los libros, las obras de arte... sería la destrucción de todas las trazas, es decir, también de la memoria, una destrucción de las piras a su vez también destructoras, una destrucción de la sociedad que precedió a la guerra. El Holocausto no representaba suficientemente la destrucción psicológica, simbólica, totémica que representaba la "catástrofe", entendida en su dimensión global de la sociedad. Se trataba, en efecto, de mucho más que una destrucción deseada, era una 'sacudida' antropológica, como lo especifican las raíces latinas (*catastrophā*) y griegas (*katastrophē*) de esta terminología, era la emergencia de una sociedad nueva formando a seres humanos nuevos, sin la memoria de la sociedad antigua.

El ser humano nuevo, tal y como lo desearon los nazis, muy felizmente, no se impuso. Sin embargo, aun así, aunque la Segunda Guerra mundial fue efectivamente una conmoción, esta conmoción no logró la renuncia a las quimeras propuestas por algunas formas de racionalidad científica, técnica o económica preexistentes a este conflicto; una cierta forma de "civilización" que engendraría la "anticivilización", tal y como explica Adorno. Peor aún, estas quimeras se vieron reforzadas en la esperanza de crear un mundo cada vez mejor, más rico, más científico (el sueño de Auguste Comte), más técnico, más racional.

Sin embargo, asumir esta catástrofe, requería, tal y como señala Adorno, una conciencia afirmada, no sólo de su rechazo, sino también de las condiciones que la generaron. Y no por miedo a que vuelva a ocurrir lo mismo, que no es posible, por supuesto, porque la propia producción de los acontecimientos depende de las condiciones históricas de las que resultan —y estas condiciones no son idénticas y no se reproducen nunca de manera idéntica—, sino porque estas condiciones, por poco que aún perduren, no de manera idéntica como acontecimiento, sino como filosofía, en tanto que trama social, una vez más, determinada y a pesar de las diferencias históricas, sociales, económicas, son susceptibles de producir nuevas catástrofes cuya forma desconocemos, pero que sólo serían evaluables en una escala que oscilaría entre la monstruosidad o la barbarie.

Por esta razón, la lógica del "deber de la memoria", convertida en teoría, parecía que podía o debería evitarnos el seguir bajo la amenaza de posibles barbaries o catástrofes, de nuevas caídas. Sin embargo, ¿en qué se ha convertido este deber? ¿Museos, institutos, fechas conmemorativas, monumentos, obras escolares cuya

lógica queda atrapada en el marco oficial de programas que se imponen e imponen la parcelación de esta memoria! No se trata de negar la necesidad de la existencia de esta memoria, sino de darse cuenta de que se ha convertido en una memoria muerta, una memoria fósil, inscrita en el mármol como inscritas están en la piedra las conchas, los peces y cualquier otro animal prehistórico; una memoria museificada, espectacularizada y colonizadora de la vida. Sin embargo, tal y como señala acertadamente Guy Debord, parafraseando a Marx, “toda la vida de las sociedades en las cuales reinan las condiciones modernas de producción se anuncia como una inmensa acumulación de espectáculos. Todo lo que era vivido directamente se aleja en una representación”<sup>5</sup>. Por eso el deber de la memoria no da los frutos que quisiéramos que diera, porque en su institucionalización, este deber se convierte en un espectáculo que se aleja de la “verdadera vida” y de la consciencia colectiva e individual necesaria para evitar toda forma de recaída.

Esta memoria, que debía permitir la elaboración de conocimientos en sintonía con el período, la temporalidad y las condiciones históricas contemporáneas, queda encastrada en un contexto cultural y moralizador conmemorador del pasado. Podríamos tomar como ejemplo el conjunto de actos antisemitas que han ocurrido en Francia en estos últimos diez años. Cada suceso es analizado a través del prisma de un pasado trágico, el pasado altamente simbólico de la *Shoah*, cuya expresión más común es Auschwitz. Sin embargo, a pesar de una saturación comprensible, puesto que se reaviva nuestra memoria continuamente desde la lógica de este “deber”, no hay ningún análisis que permita entender cuáles son las condiciones reales de esta posible barbarie, del secuestro, tortura y muerte de Ilan Halimi en 2006. Igual ocurre con el caso “Merah”, que recibe su nombre del hombre que asesinó en 2012 a tres militares franceses y cuatro personas judías, entre ellos tres niños, por ser judíos; o con el caso del saqueo de tumbas de cementerios judíos o con cualquier forma de racismo, segregación o heterofobia<sup>6</sup>, así como con algunas manifestaciones que, desde entonces, permiten la afirmación del odio al otro —al “negro”, el “moro”, el “gitano”, el “maricón”, la “lesbiana”, el “currante” o el “parado”, el “enseñante” o los “trabajadores del espectáculo”, los “sin papeles” o los “funcionarios”<sup>7</sup>— expresada, a veces, con violencia. Insistir en la responsabilidad

<sup>5</sup> Guy DEBORD, *La Société du spectacle*, París: Gallimard, 1992, pág. 3.

<sup>6</sup> Cfr. Albert MEMMI (entrevista con Patrick Vassort), “Comparaison, cométition et hétérophobie”, *Illusio*, núm. 2 (“Compétition et obsolescence de l’homme”), Caen, verano 2005, págs. 51-71.

<sup>7</sup> Cfr. Albert MEMMI, *L’Homme dominé. Le noir – le colonisé – le prolétaire – le juif – la femme – le domestique*, París: Payot, 1968.

individual y colectiva, en la necesidad del “deber de la memoria” probablemente no basta para lograr una comprensión.

Para entender esta barbarie contemporánea, en una parte del mundo *a priori* de las menos violentas, ¿qué pistas seguimos? ¿Qué diremos del paro, de las tecnociencias, de la desaparición de ciertos recursos o de ciertas especies? ¿Qué diremos de la investigación sin límites, del crecimiento del capital, de las formas de competitividad, de la productividad, de las formas de racionalización, de la vida, de la pérdida de autonomía? ¿Qué diremos actualmente de la investigación neurótica en torno a la emergencia de una salud perfecta, de una prolongación infinita de la vida, del desarrollo de un ser humano “aumentado”? ¿Puede ser entendida la *Shoah* como el resultado del desarrollo de una modernidad capitalista, de una sociedad técnica o tecno-científica, de la persecución demente de un “hombre nuevo”? ¿Qué diremos de la industrialización de la cultura, de su espectacularización, de su monetarización? ¿Qué diremos del aumento de la abstracción, de su valorización? ¿Qué reflexiones, qué tipo de enseñanza, qué tipo de educación necesitamos para evitar la vuelta a la barbarie? El pensamiento de Adorno nos lleva necesariamente a la cuestión siguiente: ¿qué tipo de educación permitiría un cambio radical de sociedad de la cual emergieran seres humanos incapaces de imaginar, conceptualizar y organizar una nueva *Shoah*, un nuevo Auschwitz, una nueva catástrofe, sea cual sea su forma y contenido? ¿Cómo acabar con esa maldición que sigue presente y que vela la realidad y las raíces de la barbarie entendida como “mal absoluto” si no es, tal y como pensaba Horkheimer, mediante un pensamiento negativo generado por un odio hacia lo existente o lo imperante?

El museo, con la expansión que ha experimentado desde entonces, recoge en sus meandros la totalidad de la vida, pero nunca propone la negatividad indispensable para la comprensión de lo que genera la barbarie. Echa a perder incluso verdades ineludibles para esta comprensión. Günther Anders nos aporta un ejemplo en su obra *Visite dans l'Hadès*<sup>8</sup>, en el cual evoca su propia memoria, las condiciones de existencia de ésta, así como los extraños recorridos que puede seguir el “deber de la memoria”. Evoca en ese sentido el caso de Edith Stein, actualmente canonizado<sup>9</sup> e incorporado así en el gran museo del catolicismo. La religión propone, en el

<sup>8</sup> Günther ANDERS, *Visite dans l'Hadès. D'Auschwitz à Breslau, 1966 – Après “Holocauste”, 1979*, Lormont: Le Bord de l'eau, 2014.

<sup>9</sup> Edith Stein fue finalmente canonizada el 11 de octubre de 1998 por el papa Juan Pablo II, a su vez canonizado en 2014.

marco de la *Shoah*, una memoria que, tal y como recuerda Anders, probablemente no es la adecuada. Stein fue canonizado por haber acompañado, como cristiano, a los judíos deportados y haber sido asesinado con ellos. Anders recuerda, sin embargo, que su deportación y su muerte estuvieron vinculadas a su pertenencia al pueblo judío. Esta canonización tardía, como una totemización, ¿puede hacernos olvidar que el Vaticano no reaccionó de ninguna manera a la política nazi? ¿Que el propio Stein había prevenido al Vaticano sin que éste se conmoviera por ello? El totem Stein, en el marco del deber de la memoria, ¿no tiene como función el borrado parcial de la realidad vivida y consecuentemente de la memoria viva?

Esta es la cuestión que plantean sin duda todas las formas de museificación, todas las formas del espectáculo que, como revelaba Debord, alejan de lo vivido. Los propios museos, en tanto que instituciones y lugares de almacenamiento de obras culturales y artísticas, se han convertido en los escenarios de espectacularización de la memoria y de la obra de la cual Benjamin habría sin duda señalado la pérdida del aura, la pérdida de la trascendencia, la pérdida de su sentido. Pero esta pérdida de sentido no se limita a la exposición de las obras en los museos. Es la vida cotidiana en su diversidad y en sus prácticas más banales la que se ve absorbida por esta museificación. Así es cómo el trabajo artesanal se convierte en objeto de una “conservación atípica”. En Borgoña por ejemplo, se ha construido un castillo (el castillo de Guédelon) con las técnicas tradicionales del siglo XIII, rescatando muchos oficios con el objetivo de dar a conocer su historia y conservar su memoria y su forma de vida: picapedreros, carreteros, canasteros, cordeleros... Pero más allá de este ejemplo, fuera de lo común, ¿cuántos pueblos de Francia están trabajando la conservación del aspecto histórico y “cultural” de su arquitectura o de su ordenación urbanística? ¿cuántas ciudades levantadas no son desde entonces destinadas a dar testimonio de un tiempo pasado, vinculando su historia no ya al tiempo presente, sino al marco de un espectáculo o de una visita turística, cosificadora, instrumentalizadora? A pesar de ser la única manera de evitar la destrucción o la “desfiguración” parcial o total en el marco cada vez más amplio de la racionalización y la productividad técnicas y financieras, estos lugares no poseen ya vida más allá de su dimensión turística. Ciertamente parece útil el preservarlos y, a veces, el recordar cómo era la “cultura” en una determinada época o período, y las diferentes fiestas estivales (fiestas de la cosecha o fiestas de la vendimia por ejemplo), por turísticas que sean, están ahí para recordárnoslo. Sin embargo, ¿qué nos cuenta esta memoria de la vida real, ya sea del pasado, contemporánea o incluso por venir?

Auschwitz es probablemente útil como museo, pero nunca contará lo que, en este mismo lugar, los individuos vivieron, las condiciones de esta vivencia, el porqué de ésta, las razones profundas que condujeron a esta barbarie; jamás permitirá el análisis radical de las condiciones sociales que permitieron la posibilidad de la Shoah. El museo y el deber de la memoria, en este sentido, petrifican todo un proceso, el de la fabricación del acontecimiento, los años de sufrimiento experimentados en lo más profundo de la carne, en lo más profundo del ser y de su *psyché*, la historia colectiva e individual y sin embargo, por su mera existencia, puede hacer pensar en la imposibilidad de una recaída.

Sin embargo, si bien esta “vida en el museo”, de la que depende el deber de la memoria, desarrolla en nosotros una buena consciencia, la de hacer lo necesario para respetar nuestra historia, nuestra cultura, para respetar las víctimas de la Shoah, visiblemente no ha permitido aún el interrogarnos sobre los “futuros posibles”, sobre las condiciones que conducen a los “seres humanos a lo indecible” en el aquí y ahora e incluso, permite probablemente evitar este cuestionamiento esencial para el futuro.

La cuestión de saber si la poesía, la literatura, la pintura y la música como artes, obras trascendentes, eran aún posibles después de Auschwitz, después de la Shoah, nos lleva mucho más lejos que el simple rechazo de la barbarie. En perspectiva aparecen las posibles modificaciones antropológicas y los temas vinculados a las nociones de progreso, al desarrollo de la técnica y de las tecno-ciencias, de sus aplicaciones en el mundo de la producción, del consumo, de la comunicación y de la cultura, en resumen, sobre el conjunto del modo de vida y de la cotidianidad humana. La Shoah planteaba y sigue planteando la cuestión del proceso social en su conjunto, la de la racionalidad instrumental entendida como movimiento de “progreso” de la sociedad, en tanto que vector de mejora de la vida individual y colectiva. Las respuestas no esconden en ningún caso los temores que algunos filósofos alemanes desarrollaron. De la barbarie generalizada, en Hannah Arendt<sup>10</sup>, pasando por la unidimensionalidad marcusiana y su sociedad cerrada<sup>11</sup>, hasta la obsolescencia del hombre de Günther Anders<sup>12</sup>, la modernidad muestra, para estos

---

<sup>10</sup> Hannah ARENDT, *Condition de l'homme moderne*, Paris: Calmann-Lévy, 1961 y 1983.

<sup>11</sup> Herbert MARCUSE, *L'Homme unidimensionnel. Essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*, Paris: Minuit, 1968.

<sup>12</sup> Günther ANDERS, *L'Obsolescence de l'homme*. Tomo I. *Sur l'âme à l'époque de la deuxième révolution industrielle* (1956), Paris: Ivrea/Encyclopédie des Nuisances, 2002; Günther Anders, *L'Obsolescence de*

autores, sus límites pero también y muy especialmente los peligros en los que el proceso moderno puede hacer caer a la humanidad del ser humano.

A lo largo de estos setenta últimos años no parece que la reflexión filosófica haya logrado poner en cuestión, de manera dominante, el desarrollo de la sociedad moderna y capitalista tal y como se anunciaba antes de la catástrofe. Puede incluso que esta filosofía se haya conseguido adaptarse al proceso dominante de producción y, por lo tanto, a lo que Michel Henry denominó “las prácticas de la barbarie”<sup>13</sup>, abandonando toda reflexión sobre el tema dialéctico del conocimiento, la consciencia o inconsciencia de la existencia de las condiciones que favorecieron la posibilidad de Auschwitz o la posibilidad de cualquier otra forma de barbarie.

Así pues, las cuestiones sobre la aceleración o la acumulación, las que versan sobre el tiempo y la temporalidad, sobre la memoria y la colonización de la vida, sobre el espectáculo y la diversión, sobre la mercantilización y la cosificación, sobre la técnica y la ciencia aplicada, sobre la educación, tal y como se la concibe hoy en día, en tanto que fundamento de una forma determinada de vivir juntos, sobre la competitividad y la productividad, sobre la relación del ser humano con su entorno no se han planteado nunca en el marco del posible desarrollo de la barbarie. Y sin embargo, estas preguntas, entre otras, son fundamentales, si queremos pensar nuevas formas educativas, si queremos creer que la educación puede permitir identificar y quizás repeler las formas pasadas y futuras de la barbarie. Por eso es necesario que reconozcamos que, si evitamos plantearnos estas preguntas, seguiremos sin entender por mucho tiempo aún las condiciones que llevan a los seres humanos a lo indecible o a la barbarie.

## 2 RACIONALIDAD INSTRUMENTAL, TÉCNICA Y BANALIDAD DEL MAL

Adorno escribió que lo que le parecía más importante para evitar una vuelta a la barbarie “es luchar contra el predominio ciego de todas las colectividades; incrementar la oposición a ellas”<sup>14</sup>. Podríamos creer que la internacionalización, la transnacionalización o la supranacionalización permitirían reforzar la oposición contra estas colectividades nacionales o regionales. Sin embargo no es así. Es peor,

---

*l'homme*. Tomo II. *Sur la destruction de la vie à l'époque de la troisième révolution industrielle*, París: Fario, 2011.

<sup>13</sup> Michel HENRY, *La Barbarie*, París: PUF, 1987, pág.165.

<sup>14</sup> Theodor W. ADORNO, “Éduquer après Auschwitz”. En: *Modèles critiques. Interventions – Répliques*, op. cit., pág. 211.

el espíritu de competitividad y el deseo de dominación sostenido por la racionalización técnica e instrumental, por el propio espíritu de la modernidad capitalista, se han desarrollado más allá de los sentimientos de pertenencia nacional. Desde entonces, la competitividad individual y colectiva está en todas partes y legitiman cualquier vida y cualquier actividad de tal manera que a través de esa competitividad intentan construirse y elaborarse las condiciones de dominaciones múltiples. Tal y como señala Adorno, “los seres humanos que se insertan ciegamente en la colectividad se transforman ellos mismos en algo análogo a la materia inerte y se anulan como individuos autodeterminados”<sup>15</sup>. Ahora bien, Adorno en sus estudios sobre la personalidad autoritaria<sup>16</sup> describe estos individuos como individuos con tendencia a tratar los otros como esa masa amorfa. Estos individuos son descritos como manipuladores<sup>17</sup> y, tal y como recuerda el autor, se distinguen “por la manía de la organización, la inaptitud para experimentar directamente la relación con el otro, una cierta forma de insensibilidad, un realismo desproporcionado”<sup>18</sup>. La estructuración de la economía mundializada y globalizada comporta sin duda las premisas de estas especificidades. Desde entonces, la organización del trabajo y de la vida deja poco lugar a la *alea* y el aparataje digital se encarga de racionalizar el tiempo de los trabajadores y el de aquéllos cuyo tiempo libre no sufre ningún “retraso”. La marca IBM y su “entorno digital de trabajo” racionaliza la organización hasta tal punto que el tiempo, las relaciones desmaterializadas o la “inaptitud para experimentar directamente la relación con el otro” (la organización de reuniones por ejemplo) llegan a parecer necesarias para la práctica profesional. El “entorno digital de trabajo” es la herramienta ideal para el control de los individuos. Y desde este punto de vista, la empresa IBM pasa desde hace ya mucho tiempo como experta en el arte del control y del fichaje, puesto que, como nos lo recuerda justamente Guillaume Carnino<sup>19</sup>, fue la empresa que organizó y encontró la solución tecnológica para la identificación y fichaje masivos de las poblaciones judía, gitana

<sup>15</sup> Ibidem, pág. 212.

<sup>16</sup> Este trabajo es colectivo: Theodor W. ADORNO, Else FRENKEL-BRUNSWICK, Daniel J. LEVINSON y R. NEWITT SANFORD, *The Authoritarian personality*, vol I, extraído de *Studies in Prejudice*, editado por Max Horkheimer y Samuel H. Flowermann, New York: Harper & Brothers, 1950. Sin embargo, en el marco de estos estudios, los textos redactados o co-redactados por Adorno aparecieron bajo el título *Études sur la personnalité autoritaire*, París: Allia, 2007.

<sup>17</sup> Theodor W. ADORNO, *Études sur la personnalité autoritaire*, op.cit. págs. 408-414.

<sup>18</sup> Theodor W. ADORNO, “Éduquer après Auschwitz”, en *Modèles critiques. Interventions – Répliques*, op. cit. pág. 213.

<sup>19</sup> Cf. Guillaume CARNINO, “Généalogie de l'informatique. Commensurabilité et quantification, autonomisation et instrumentalisation”, infra.

y homosexual... en el seno de la Alemania nazi. Y fue esta misma empresa (IBM) la que, mediante procedimientos mecanográficos, permitió la asignación de los números de nueve cifras tatuados en los brazos de los deportados en los campos de concentración.

Sería simplista afirmar, como a menudo se hace de buen grado, que la técnica es lo que los hombres hacen de ella, dando a entender que no es en sí ni buena ni mala. Si tomamos el ejemplo del armamento nuclear se podría afirmar probablemente que este participa en una forma de disuasión y que por su existencia, tal y como pretenden los defensores de esa estrategia, ha logrado evitar los conflictos más mortíferos. Evidentemente esto dejaría de tomar en consideración por un lado que la segunda parte del siglo XX ha sido el período más mortífero de la historia humana —sin contar las dos guerras mundiales— y los conflictos se multiplican por la superficie del globo y en todas las regiones— y por otro lado, también obvia que los estadounidenses, después de Hiroshima, se ejercieron en Nagasaki, en una situación en la que no estaban obligados en absoluto. O por decirlo de otra manera, aunque el ser humano cree crear, dirigir, organizar la técnica, la técnica crea probablemente el ser humano, lo dirige y lo organiza.

Tomemos un ejemplo: los ciudadanos estadounidenses van armados para defender sus libertades fundamentales y evitar agresiones. En los hechos paradójicamente, en este país, así como en El Salvador o Nicaragua, el uso de las armas de fuego es, por razones políticas y de costumbre, más importante que en Francia y las defunciones por armas también son más numerosas<sup>20</sup>. El arma de “defensa” no es disuasiva y es, en cambio, probablemente la razón misma del mayor número de agresiones violentas y de muertes de seres humanos. Hay por lo tanto aparentemente y en relación con las declaraciones de intención primeras, una contraproducción. Dicho de otro modo, si la forma de la sociedad determina la técnica, dialécticamente esta técnica participa en la propia naturaleza del acontecimiento y de la forma social<sup>21</sup>.

Evidentemente es posible ir más allá y el ejemplo del tren puede ser elocuente. Tomemos por principio que los trenes y el sistema de desplazamiento por vía férrea han sido tan sólo una herramienta en la política de deportación y de exter-

<sup>20</sup> Véase al respecto Frédéric FAUX, *Les Maras, gangs d'enfants. Violences urbaines en Amérique centrale*, París: Autrement, 2006.

<sup>21</sup> Remito a Jürgen HABERMAS, *La Técnica y la ciencia como "ideologie"*, París: Gallimard, 1973, para entender hasta qué punto participa la técnica en la elaboración y en la naturaleza de nuestras sociedades.

minio de los judíos. Esto exoneraría a esta técnica de toda posibilidad de ser conceptualmente útil al desarrollo de cualquier otra forma de concentración. Ahora bien, nos vemos obligados a reconocer que no es así. En efecto, si estas técnicas fueron utilizadas por los nazis, fue porque el proyecto original de empleo no apuntaba en absoluto a la felicidad colectiva —y concretamente a la de las poblaciones dominadas— o individual, sino al desarrollo de la economía capitalista y, al mismo tiempo, al empobrecimiento de una parte importante de las poblaciones, por la posibilidad concentracionaria que representaba este medio de transporte.

Los ferrocarriles y otros medios de transporte, por el desarrollo técnico (principalmente carreteras y canales), que se produjo en Europa en el siglo XIX tuvieron como base de realización el desarrollo del capitalismo. Lewis Mumford describe perfectamente este proceso de desarrollo<sup>22</sup>. En las ciudades, los transportes sirven para los desplazamientos excesivamente masivos de los obreros, sin ningún confort, de manera concentrada, para evitarles inútiles fatigas en el proceso de producción y que participen a la rentabilidad creciente del capital. Son así, los ejércitos activos de obreros los que se amontonan en los trenes, como animales y se desplazan a los centros de producción (minas, metalurgia, etc.) y son los mismos que, como describía Friederich Engels, viven en los sótanos más inmundos<sup>23</sup> y destruyen su cuerpo y su salud en las fábricas. El tren participa ya en una forma de concentración, al igual que el desarrollo de la ciudad técnica e industrial porque, en esta ciudad, la concentración de los trabajadores, de los obreros, permite entrar competir y bajar los costes de producción. Las mujeres y los niños ¿no trabajan doce o catorce horas al día? ¿No participan los transportes en esta increíble explotación, en este esclavismo de los obreros, en esta producción capitalista que se desarrollará tanto en el Este como en el Oeste de Europa? ¿No se creó el ferrocarril para hacer del consumo y de la mercantilización (incluso la del ser humano) los ejes del desarrollo de la sociedad? ¿No salían las primeras líneas ferroviarias de los lugares de producción industrial para ir hacia lugares de consumo, minas e industrias? Siguiendo esta lógica, el obrero carece de importancia, no es más que un parámetro técnico en la producción y la reproducción del capital; es superfluo como individuo<sup>24</sup>.

<sup>22</sup> Lewis MUMFORD, *La Cité à travers l'histoire*, París: Seuil, 1964.

<sup>23</sup> Friederich ENGELS, *La Question du logement*, París: Éditions sociales, 1976.

<sup>24</sup> Cf. Patrick VASSORT: *L'Homme superflu. Théorie politique de la crise en cours*, Congé-sur-Orne, Le passager clandestin, 2012. La noción de superfluidad, como categoría central del capitalismo, merecería evidentemente un desarrollo más importante que no me es posible emprender aquí.

El hecho de que los trenes hayan servido para la deportación que conducía a los campos de concentración no cambia nada en su naturaleza: podemos afirmar que las características técnicas del tren, su finalidad, era deportar (en el sentido etimológico del término) y concentrar seres humanos. Lo que esta herramienta permitía técnicamente fue realizado. Peor aún, podemos afirmar que estos trenes permitieron la creación de la “banalidad del mal”<sup>25</sup>, es decir, la desresponsabilización de los individuos en lo que parece ser el grado más alto de barbarie.

Este concepto de Hannah Arendt —probablemente influenciado por el mal radical kantiano— fue, es cierto, ampliamente discutido. Irving Howe<sup>26</sup> y Marie Syrkin<sup>27</sup> critican duramente a Arendt, acusándola de haber reducido la anormalidad de la *Shoah*. Syrkin evoca incluso “la empatía filosófica de la banalidad del mal que la autora demuestra [...] respecto a Eichmann y que, sin embargo, abandona a la hora de estudiar a sus numerosas víctimas”<sup>28</sup>. Estos dos autores recuerdan que Eichmann reivindicaba el hecho de estar satisfecho con la idea de tener la muerte de cinco millones de judíos sobre su conciencia, algo que parecería mostrar su monstruosidad, su anormalidad, su no banalidad. Además, emerge aquí la idea de que si el mal se ha hecho banal, ya no se trata del mal propiamente dicho y es por eso que Arendt estaría desdramatizando el horror indecible de la política nazi.

Sin embargo, no hay que zanjar la cuestión sobre lo bien fundado (o no) del concepto de “banalidad del mal” únicamente en las declaraciones de Eichmann. Para empezar hay que recordar que Eichmann es el fruto de un trabajo ideológico profundo, terriblemente destructor, que se desarrolló en condiciones históricas, políticas y económicas determinadas, vinculadas a las conmociones aportadas por el siglo XIX así como por la I Guerra mundial y sus consecuencias. Entre estas condiciones históricas es imposible no señalar el desarrollo del capital, de la industrialización y del urbanismo. Es imposible no tomar en consideración, olvidar en qué medida estos parámetros participaron en la parcelización general de las tareas y la industrialización de la vida.

<sup>25</sup> Cfr Hannah ARENDT, *Les Origines du totalitarisme. Eichmann à Jerusalem*, París: Gallimard, 2002.

<sup>26</sup> Cfr Irving HOWE, “Eichmann à Jérusalem et la controverse à New York”, en Michelle-Irène Brudny y Jean-Marie WINKLER (eds.), *Destins de la “banalité du mal”*, París: Éditions de l'Éclat, 2011, págs. 165-168.

<sup>27</sup> Marie SYRKIN, “Hannah Arendt: les habits de l'impératrice” en *ibidem*, págs. 169-175.

<sup>28</sup> *Ibid.* Syrkin hace referencia aquí a las críticas de Arendt respecto a la actitud de ciertas organizaciones judías frente a los nazis. Arendt pretende que estas organizaciones habrían acelerado e intensificado el proceso de deportación colaborando demasiado fácilmente.

La sociedad alemana, por ejemplo, conoció durante este periodo numerosas conmociones de las que Siegfried Kracauer se hace cargo. Este autor describe y analiza las evoluciones urbanas, tanto en lo que respecta al desarrollo espacial y estructural de las ciudades (por ejemplo Berlín, como lugar de recepción de nuevas poblaciones o París durante el Segundo Imperio...), la electrificación (los paneles luminosos...), la emergencia de los lugares de placer, de ocio y de espectáculos (los cabarets, los cines o los campos de deporte...), las conmociones de las estructuras demográficas, económicas y políticas (la aparición de los empleados...) o el desarrollo de las ciencias (y la crisis de la ciencia...) y de las técnicas (los trenes, la cámara, el cine sonoro...); observa imágenes y situaciones que le permiten proponer “panorámicas de la nueva Alemania”<sup>29</sup>, atrapada en un proceso de “desarrollo” y que constituye una de las fases más visibles de la influencia del sistema capitalista sobre el mundo de la vida. Probablemente los análisis más impresionantes de Kracauer son los que versan sobre lo que hoy llamaríamos “modernización”, es decir, la organización del ocio y la diversión, así como la organización del trabajo o la producción cultural. En lo que respecta al trabajo de los empleados declara: “la transformación dialéctica de la cantidad en calidad fue importante. Digamos más bien, en este caso: la calidad mutó en cantidad. La razón de esta transformación radica en la insistente racionalización. Desde que el capitalismo existe, la racionalización nunca dejó de estar presente, en los límites que se le asignan, pero el periodo de racionalización comprendido entre 1925 y 1928 representa una etapa particularmente importante. Esta etapa conlleva la incorporación de las máquinas y del “trabajo en cadena” en los despachos de las grandes empresas. Con esta reorganización calcada del modelo americano – y que está lejos de haber acabado – una gran parte de las nuevas masas de empleados ocupan una función más limitada que antes en el proceso de trabajo. [...] En lugar de los “suboficiales del capital”, tenemos ahora un ejército imponente que cuenta en sus filas cada vez con más efectivos intercambiables”<sup>30</sup>.

Si a esta parcelización, a la aparición de estos seres humanos sin cualidades, estos efectivos intercambiables, se le añade la lógica y el desarrollo de la ideología nazi, entonces entenderemos mejor lo que escribe el historiador Martin Broszat sobre las SS:

<sup>29</sup> Siegfried KRACAUER, *Les Employés. Aperçus de l'Allemagne nouvelle (1929)*, Paris: La Maison des sciences de l'homme/Avinus, 2004.

<sup>30</sup> *Ibidem*, págs. 25-26.

“la persecución casi institucionalizada del combate contra enemigos reales o supuestos, el carácter absoluto para la SS del concepto de Führer (“Tu honor es tu fidelidad”) así como la noción de elitismo que Himmler había particularmente instilado en la 'Orden SS' favorecían la aparición en los dirigentes SS de cualquier rango de un celo especial. [...] Himmler estimulaba 'el espíritu de empresa' de estos jefes realizando concesiones considerables a su independencia; y estos hombres 'cortados a medida' se mostraban orgullosos de ejecutar, sin discutir, misiones consideradas como difíciles o incluso imposibles”<sup>31</sup>.

Dicho de otro modo, si las SS poseen un estatus específico, un rol especializado, este resulta “de la ley mecánica interna del nacional-socialismo”<sup>32</sup>, de su ideología que implicaba a toda la población en un marco institucionalizado desde la edad más joven en el seno de las juventudes hitlerianas, clubes deportivos, empresas o administraciones, pero también de la parcelización de las tareas o de la industrialización de la vida. Lo que se desarrolla en la Alemania de los años treinta es una verdadera “cultura del odio” —título de la obra del historiador Peter Gay<sup>33</sup> en la que estudia la cultura burguesa del siglo XIX hasta la I Guerra mundial— a la cual pocos individuos escaparon, en tanto que víctimas o, en grados muy variados, en tanto que verdugos.

Por este hecho, la banalidad del mal no es la superficialidad de este mal. Tampoco es el borrado de del mal por la disolución de las responsabilidades. Se trata, por el contrario, de la radical responsabilidad de todos y, con más razón aún — puesto que la banalidad del mal no significa tampoco la equivalencia de las responsabilidades— la de aquéllos que, como Eichmann, poseían “el espíritu de empresa” y la “independencia”<sup>34</sup> que permitía su estatus y, por supuesto, el desarrollo de una sociedad capitalista cuyas técnicas permitían su expansión y su enraizamiento. Esta banalidad del mal se expresó en la increíble mecánica que permitía convertir a algunos seres humanos (y por lo tanto a todos, por la universalidad del género humano) en superfluidades a ojos de sus contemporáneos y cada engranaje estaba, por lo tanto, constituido por estos contemporáneos, silenciosos o activos,

---

<sup>31</sup> Martin BROSZAT, *L'État hitlérien. L'origine et l'évolution des structures du troisième Reich*, París: Fayard, 1985, pág. 407.

<sup>32</sup> Ibidem, pág. 20.

<sup>33</sup> Peter GAY, *La culture de la haine. Hypocrisies et fantasmes de la bourgeoisie de Victoria à Freud*, París: Plon, 1993.

<sup>34</sup> Martin BROSZAT, *L'État hitlérien. L'origine et l'évolution des structures du troisième Reich*, op.cit., pág. 407.

que participaban poco o mucho en el esfuerzo nazi por hacer de Alemania una nación dominante dirigida por asesinos.

En este marco el tren era una de las partes del todo. La desresponsabilización de los seres humanos, entendidos como “efectivos intercambiables”, se encontraba en todas las partes del país. Son las modificaciones de la vida, las parcelaciones, la industrialización por la emergencia de las técnicas, las formas múltiples de competitividad y la racionalidad técnica las que permiten la industrialización de la muerte, la emergencia de la banalidad del mal, las que hacen posible la catástrofe, las que crean, *in fine*, el ser humano tal y como es en su “historia”.

### 3 TÉCNICA, CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN

¿Hemos tomado conciencia de las condiciones que permitieron Auschwitz? No es seguro. Peor aún, probablemente las instituciones que se inscriben en las lógicas de la educación no han hecho desde entonces sino acelerar el proceso de incompreensión de estas condiciones. El caso de la Universidad puede, por lo pronto, permitir cuestionar nuestro futuro. Deberíamos tener siempre presente que, tal y como sostenía Adorno, “los seres humanos que se insertan ciegamente en la colectividad se transforman ellos mismos en algo análogo a la materia inerte y se anulan como que individuos autodeterminados”<sup>35</sup> porque, en efecto, es eso lo que propone la política universitaria desde entonces. Esta última desarrolla, a escalas cada vez más importantes, un marco que define las nuevas competencias: hay que conocer y dominar las tecnologías de la información, desarrollar el espíritu de empresa, conocer y practicar las lenguas extranjeras, aprender a distancia, volverse flexible...

Esta política es impulsada por numerosos textos nacionales e internacionales, como el vinculado a lo que se conoce como la Estrategia de Lisboa o el convenio marco CEP-MEDEF<sup>36</sup>. Este último texto es un ejemplo perfecto de la sumisión de la Universidad al sistema de racionalidad instrumental. Así queda recogido en el artículo 2 de la Convención: “La carta de las universidades europeas para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, firmada bajo la égida de la presidencia francesa de la Unión Europea, debe permitir la realización de los objetivos de crecimiento”.

<sup>35</sup> Theodor W. ADORNO, *Études sur la personnalité autoritaire*, op. cit., pág. 212.

<sup>36</sup> Texto firmado por las dos partes el 23 de noviembre de 2010. Por supuesto este acuerdo no ha sido objeto de ningún tipo de consulta. (N. del T.: Las siglas CPU hacen referencia a la Conferencia de Rectores de Universidad y MEDEF son las siglas del Movimiento de Empresas de Francia, asociación patronal creada en 1998).

Para lograrlo, las universidades y el MEDEF “se comprometen a contribuir a la liberalización de la formación inicial y continua y a articular mejor las competencias adquiridas en el sistema educativo con las adquiridas en la empresa”, hay que favorecer el desarrollo de prácticas así como la formación en alternancia, hay que desarrollar los contratos de investigación asociando laboratorios universitarios e industriales, permitir la movilidad recíproca entre universidades y empresas, hay que desarrollar el espíritu empresarial en los estudiantes y, como mínimo, sensibilizarlos con el mundo de la empresa y con el empresariado (algunas universidades crean desde entonces estatus que facilitan que los estudiantes desarrollen la empresa dentro de la Universidad). Del mismo modo, algunos representantes del tejido económico deberán participar en los consejos centrales de las universidades.

Estos pocos ejemplos demuestran hasta qué punto el riesgo de la catástrofe está aún presente puesto que todos participan en el desarrollo de la racionalidad técnica en el marco de una sociedad en la que domina el conformismo generalizado. En efecto, la dominación que conduce posiblemente a la catástrofe persiste a través de la existencia de esta racionalidad técnica, de este principio de rendimiento enunciado por Herbert Marcuse, de la emergencia de una sociedad cerrada. Esta sociedad cerrada es, en efecto, unidimensional y “mete en cintura e integra todas las dimensiones de la existencia, pública y privada”<sup>37</sup>. En el seno de esta sociedad, los individuos y las diferentes clases sociales establecen lo mejor que pueden la reproducción de la represión vivida. Marcuse ve, por la movilización y la manipulación de la libido, la sumisión voluntaria de los individuos. Las formas nuevas de control dependen del conformismo ante las formas de vida dominantes, reemplazando así la unidimensionalidad a la bidimensionalidad o la pluridimensionalidad. Para Marcuse, “aunque el obrero y su patrón vean el mismo programa de televisión, o aunque la secretaria se vista tan bien como la hija de su empleado, aunque el negro tenga un Cadillac, aunque todos lean el mismo periódico, esta asimilación no implica la desaparición de clases. Indica por el contrario hasta qué punto las clases dominadas participan en las necesidades y en las satisfacciones que garantizan el mantenimiento de las clases dirigentes”<sup>38</sup>. Así, la existencia de estas necesidades creadas por la técnica y las representaciones políticas del progreso se vuelven represivas y las clases dominadas reproducen los esquemas de la domina-

<sup>37</sup> Herbert MARCUSE, *L'Homme unidimensionnel. Essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*, op. cit., 1968, pág. 7.

<sup>38</sup> *Ibidem*, pág. 33.

ción que ellas mismas padecen. Detrás de la posible mejora del nivel de vida se esconde una compensación que nunca ha sido enunciada: la del control creciente y cada vez más invasivo de la vida cotidiana. Así es cómo el crecimiento se ha convertido en una de las formas más acabadas de la dominación del hombre por el hombre.

Las proposición de reformas, que favorecen a las nuevas tecnologías, producen esta “inaptitud para experimentar directamente la relación con el otro, una cierta forma de insensibilidad, un realismo desproporcionado”<sup>39</sup>, que son las características de las personalidades autoritarias. Las nuevas disposiciones relativas a las MOOC (*Massive open online course*) permitirían la formación a distancia con la ayuda de la teleenseñanza, es decir, hacer desaparecer (¿parcialmente?) en la experiencia pedagógica, la relación con el otro. Esta forma de enseñanza es coherente con las fusiones y reagrupamientos entre universidades por un lado y entre Unidades de formación y de investigación (UFR por sus siglas en francés) por el otro. Esta posibilidad permitiría reducir el número de enseñantes-investigadores, sobre todo a través de la licencia general para hacer desaparecer las especificidades disciplinarias. Las universidades se habrán convertido entonces en colegios universitarios y los cursos, realizados de manera industrial, de manera simultánea en varios lugares al mismo tiempo.

Estos pocos ejemplos, tomados entre muchos otros, muestran cómo el acto educativo se ha convertido en el adiós al cuerpo en relación con el otro. La universidad, por la aceleración que impone el espíritu industrial, la necesidad de productividad, la relación del conocimiento con la producción industrial y su transformación en competencias, plantea el problema de la relación libidinal en el acto pedagógico, su manipulación, su perversión. Ya estamos muy alejados de las cuestiones planteadas por Georges Lapassade y René Schérer sobre la ambigüedad de la relación entre “maestro” y “alumno”, sobre el posible paso al acto o sobre la auto-castración del pedagogo<sup>40</sup>, sobre la necesidad freudiana para el alumno de superar (de matar) al maestro, por el hecho de que cada ser era un *individuo*, un *individuum*, es decir, una totalidad, un indivisible. Ahora la Universidad crea *dividus*, pedazos de seres humanos cuyas responsabilidades estallan, cuya libido se ejerce sobre máquinas. Forman

<sup>39</sup> Theodor W. ADORNO, “Éduquer après de Auschwitz”, en *Modèles critiques. Interventions – Répliques*, op. cit., pág.213.

<sup>40</sup> Georges LAPASSADE y René SCHÉRER, *Le Corps interdit. Essais sur l'éducatons négative*, Paris: ESF, 1976.

una masa atomizada, esa masa que será susceptible de atraer la recaída, la catástrofe porque, una vez más, no habremos analizado, colectivamente, las condiciones históricas —en este caso de la educación en general y de la Universidad en particular— que permiten el advenimiento de la banalidad del mal y el advenimiento de la superfluidad del ser humano.

*Traducción del francés de Yago Mellado*

# LA ESCUELA ANTE LA RACIONALIDAD CONTEMPORÁNEA. ¿DÓNDE QUEDA EL PENSAMIENTO?

*The School Facing Contemporary Rationality.  
Is There Any Place Left for Thought?*

NICOLAS OBLIN\*

[oblin.nicolas@orange.fr](mailto:oblin.nicolas@orange.fr)

Fecha de recepción: 7 de septiembre de 2014

Fecha de aceptación: 21 de octubre de 2014

## RESUMEN

El problema de la educación, ¿es la crisis de la educación primaria, de la secundaria, de la educación superior? ¿La crisis de la formación profesional? ¿La crisis de la cultura? ¿Podemos pensar realmente el problema de la educación y de la formación sin cuestionar continuamente el sentido de una existencia digna? ¿Podemos pensar estas cuestiones al margen de un cuestionamiento permanente de los fines? ¿Cómo analizar, a partir de este cuestionamiento, la racionalización de la enseñanza y de la formación de los individuos? El presente artículo trata de responder a estas preguntas.

*Palabras clave:* educación, teoría crítica, capitalismo y formación, sociedad competitiva, mercantilización, sufrimiento social, racionalización capitalista.

## ABSTRACT

The problem of education, is it the crisis of primary, of secondary, or of higher education? Or the crisis of professional training? The crisis of culture? Can we really think about the problem of education without continually question the meaning of a decent life? Can we approach these issues and not think over and over again about the meaning of a dignified life? How to analyze from this perspective the rationalization of teaching and professional training? This article attempts to answer these questions.

---

\* Doctor en Sociología. Maestro. Resumen y palabras clave son responsabilidad de la redacción.

*Key words:* education, critical theory, capitalism and education, competitive society, commodification, social suffering, capitalistic rationalization.

¿Problema educativo... crisis de la educación primaria, de la secundaria, de la educación superior? ¿Crisis de la formación profesional? ¿Crisis de la cultura? ¿Podemos pensar realmente el problema de la educación y de la formación sin cuestionar continuamente el sentido de una existencia digna? ¿Podemos pensar estas cuestiones al margen de un cuestionamiento permanente de los fines? ¿Cómo analizar, a partir de este cuestionamiento, la racionalización de la enseñanza y de la formación de los individuos?

## 1 CONTEXTUALIZAR EL PROBLEMA EDUCATIVO: ¿DE QUÉ RACIONALIDAD HABLAMOS?

Conviene en primer lugar, como lo hicieron notablemente Max Weber<sup>1</sup> y los intelectuales de la Escuela de Frankfurt<sup>2</sup>, discutir esta cuestión: ¿de qué racionalidad hablamos? ¿Se trata de una racionalización de los medios o de una racionalidad de la causa final? ¿Tratamos de alumbrar lo que puede significar, en nuestra época, una vida digna de ser vivida o se trata por el contrario de hacer racional un conjunto de medios para alcanzar fines que permanecen ocultos puesto que ni se cuestionan ni se discuten? ¿Se trata de fabricar un individuo moldeado para integrarse en un edificio social levantado con herramientas racionales porque adecuadas a ese edificio o se trata de construir una vida juntos, perseguir, continuar una tradición, frente a la reproducción exacta que fija la sociedad y sus estructuras en la historia, hasta el punto de imaginar que la historia, la sociedad, los seres humanos están terminados, acabados, completos<sup>3</sup>? ¿No es curioso que seamos justo nosotros, los modernos, los que hemos fijado la representación de la tradición en el ámbito de

<sup>1</sup> Cfr. Max WEBER, *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris : Flammarion, 2008.

<sup>2</sup> Cfr. concretamente Max HORKHEIMER y Theodor W. ADORNO, *La Dialectique de la Raison. Fragments philosophiques*, Paris: Gallimard, 1974; Theodor W. ADORNO, *Société: Intégration, désintégration. Écrits sociologiques*, Paris: Payot, 2011; Günther ANDERS, *L'Obsolescence de l'homme*, tomo I, *Sur l'âme à l'époque de la deuxième révolution industrielle (1956)*, Paris: Encyclopédie des nuisances/Ivréa, 2001; Herbert MARCUSE, *L'Homme unidimensionnel. Essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*, Paris: Minuit, 1977; Jürgen HABERMAS, *La Technique et la science comme 'idéologie'*, Paris: Gallimard, 1973.

<sup>3</sup> Véase concretamente las tesis desarrolladas en los años 1990 por Francis FUKUYAMA, *La fin de l'histoire et le dernier homme*, Paris: Flammarion, 1992.

lo inmutable, cuando la tradición es ante todo el resultado de un proceso histórico<sup>4</sup>?

Plantear la cuestión de los medios y del fin —o de los fines— implica de entrada, como lo demostraron René Lourau y Jacques Ardoino, analizar no sólo la dimensión organizacional de la sociedad, sino también, y sobre todo, su dimensión institucional<sup>5</sup>. Esta cuestión implica también abrir el debate sobre las dos grandes nociones que estructuran hoy nuestras existencias: la democracia y el capitalismo. Por un lado, la democracia implica compartir el poder, heterogeneidad, compromiso, debate, una perpetua elaboración colectiva del vivir juntos. Paul Ricoeur, en *Soi-même comme un autre*, explica en este sentido que

“es vano —cuando no peligroso— contar con un consenso que ponga fin a los conflictos. La democracia no es un régimen político carente de conflictos, sino un régimen en el cual los conflictos tienen un carácter abierto y negociable en función de reglas de arbitraje conocidas. En una sociedad cada vez más compleja, los conflictos no disminuirán en número ni en gravedad, sino que se multiplicarán y se harán más profundos”<sup>6</sup>.

Por otra parte, el sistema de producción y de intercambio que domina nuestra sociedad —el capitalismo— implica acumulación de poder, privilegios sin frenos (aceleración, desregulación mafiosa), mediante una acumulación de capital que conlleva, en sus diversos desarrollos históricos, la negación de la democracia<sup>7</sup>.

El sistema de enseñanza y de formación se sitúa precisamente en medio de esta contradicción: espacio y tiempo de formación intelectual, espiritual y crítica de un ciudadano destinado a participar en la elaboración continua de la democracia y, a la vez, espacio-tiempo de formación de un trabajador en lo esencial destinado a producir capital<sup>8</sup> (en el sentido de valor abstracto cuya acumulación permite au-

<sup>4</sup> Cfr. Georges BALANDIER, *Anthropologie politique*, París: PUF, 1967.

<sup>5</sup> Cfr. René LOURAU, *L'Analyse institutionnelle*, París: Minuit, 1970 y Jacques ARDOINO, *Éducation et politique*, París: Anthropos, 1999.

<sup>6</sup> Paul RICOEUR, *Soi-même comme un autre*, París: Seuil, 1990, pág. 300.

<sup>7</sup> Cfr. Patrick VASSORT, *L'Homme superflu. Théorie politique de la crise en cours*, Congé-sur-Orne: Le Passager clandestin, 2012; Nicolas OBLIN y Patrick VASSORT, “L’institutionnalisation du crime ou la sauvage victoire du capitalisme” *Illusio* n°6-7 (“Mafia et comportements mafieux”), Bellecombe-en-Bauges: Le Croquant, 2010, págs. 67-97.

<sup>8</sup> Nos referimos aquí, no sólo a la obra de Karl Marx, sino también a los desarrollos más recientes de la crítica del valor. Véase por ejemplo, los trabajos de Robert KURZ, *Vies et mort du capitalisme: croniques de la crise*, París: Lignes, 2011 y *Avis aux naufragés*, París: Lignes, 2004; Roswitha SCHOLZ, véase concretamente “Remarques sur les notions de 'valeur' y de 'disociación del valor'”, *Illusio* n°4/5 (“Libido, sexes, genres et dominations”), 2007, págs. 559-571; Anselm JAPPE, *Les Aventures de la*

mentar el poder de unos en detrimento de otros). Es erróneo, pienso, creer que el sistema de educación y de formación está inadaptado a la época contemporánea.

La contradicción creciente entre la realidad impuesta por el capitalismo neoliberal y el ideal democrático hace de los actores de la educación, padres, niños, enseñantes, ciudadanos, etc. sujetos totalmente esquizofrénicos<sup>9</sup>. Es posible presentar, como prueba de la integración lograda del sistema educativo francés, algunos elementos particularmente ejemplares: mientras los alumnos se ven sometidos a una presión escolar que puede llegar a hacerlos “enfermar de aprender”<sup>10</sup>, los enseñantes son sometidos a lo que puede parecer como una ley de la competencia neoliberal, a saber, la imposibilidad de hacer su trabajo de manera satisfactoria, como si fuera indispensable que los individuos se vieran confrontados a una situación de sufrimiento<sup>11</sup>. Una situación que se ve además amplificada ante la imposibilidad de mediatizar, representar, en el espacio social, sus malestares.

Esta gran contradicción, que subrayamos aquí entre el deseo de *acumulación de poder* y el deseo de *compartir el poder*, también adquiere la variante actualmente de la oposición entre conocimiento y saber-hacer. Porque si el conocimiento, la cultura en el sentido filosófico del término, permite vincular perpetuamente la vivencia viva al proyecto, al destino, a la teleología, la acumulación de competencias (saber-hacer) es guiada, ante todo, por la voluntad de hacer a los individuos capaces, no tanto de pensar, como de integrar el mundo tal y como es, ser un agente, un actor, un técnico del “movimiento perpetuo”<sup>12</sup>, sin pensar el sentido o la dirección de éste, es decir, sin ser nunca autor<sup>13</sup>.

---

*marchandise. Pour une nouvelle critique de la valeur*, Paris: Denoël, 2003, *Crédit à mort. La décomposition du capitalisme et ses critiques*, Paris: Lignes, 2011 y Moïse POSTONE, *Temps, travail et domination sociale. Une réinterprétation de la théorie critique de Marx*, Paris: Mille et une nuits, 2009.

<sup>9</sup> Cfr. Gille DELEUZE y Félix GUATTARI, *Capitalisme et schizophrénie*, tomo I, “L'Anti-Œdipe”, Paris: Minuit, 1973.

<sup>10</sup> Véanse ciertos informes, ampliamente comentados en la prensa generalista y este número de revista consagrado al placer y al aburrimiento en la escuela: “Le plaisir et l'ennui à l'école” *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, nº57, septiembre 2012 y Gisèle GEORGE, *Ces enfants malades du stress*, Paris: Anne Carrière, 2002.

<sup>11</sup> Cfr. Christophe DEJOURS, *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Paris: Seuil, 1998. En lo que respecta a la problemática específica de los enseñantes, véase Danielle LEGENDRE, *Le Malaise des enseignants. Rapport travail-santé mentale*, tesina universitaria para la obtención de la titulación de psicología, CNAM, Paris, 2003 y Laurence Janot-Bergugnat y Nicole RASCLE, *Le Stress des enseignants*, Paris: Armand Colin, 2008.

<sup>12</sup> En este punto, los análisis de Jacques ELLUL (*Le Système technicien*, Paris: Calmann-Lévy, 1977), de Günther ANDERS (*L'Obsolescence de l'homme*, op. cit.) pero también el desarrollado por Marc Weinstien se complementan muy bien. Marc WEINSTEIN, “Penser le totalitarisme néolibéral. Six thèses

Este “gran cisma”, esta fractura ineludible sólo es aceptable desde el momento en que consideramos que el conocimiento es esencialmente abstracto<sup>14</sup>, mientras que el saber-hacer queda concretamente vinculado a la existencia de los individuos y a la idea que se hacen del progreso, una idea esencialmente vinculada a las tecnociencias. Lo que hay que entender es, por lo tanto, que el conocimiento, puede no “hablar”, no ser audible o no serlo ya, estar demasiado alejado de las cuestiones fundamentales del sentido de nuestras vidas, demasiado alejadas de los vectores contemporáneos del progreso. Mientras las tecnociencias avanzan revestidas con la ideología de un progreso que libera al ser humano de las restricciones pretendidamente naturales que pesan sobre él, el espíritu de nuestra época consiste en hacer como si pudiéramos por fin ahorrarnos las críticas/autocríticas. Cualquier discurso, por poco complejo que sea, cualquier discurso filosófico —en el sentido de crítico— que apunte a una comprensión lo más global posible del mundo y de su evolución, que persiga el vincular las partes *a priori* contradictorias de la realidad, se ve inmediatamente desacreditado por su supuesta impotencia, por su no-especialización. En consecuencia sólo es audible el discurso del científico, el del especialista, el del experto, que prefiere saberlo todo sobre una única cosa antes que tener una visión del Todo, sin el cual, esa cosa, no podría existir.

Este discurso del experto se corresponde con el “desarrollo de una lógica interna prefabricada”; enseña un saber objetivo e impersonal, abstracto y general, que nos es ya común a mí y al otro. En este sentido, no se corresponde en absoluto con el discurso de un maestro y sus discípulos, discurso magistral “que abre y hace posible el espacio del cuestionamiento, del diálogo y del conocimiento”<sup>15</sup>.

“Un maestro, escribe aún Tobie Nathan, es lo contrario de un profesor... plantea preguntas estables - ¡no respuestas! - preguntas que seguirán siendo, probablemente durante toda la vida, claves para interpretar el mundo. Así es como entiendo yo el lema talmúdico *assé leha rav*, 'encuentra un maestro', porque su

---

sur les totalitarismes”, *Illusio* n° 10/11 (“Théorie critique de la crise. École de Francfort, controverses et interprétations”), Lormont: Le Bord de l'eau, 2013, págs. 140-179.

<sup>13</sup> Cfr. Jacques ARDOINO, “Autorisation”, en *Les Notions philosophiques. Dictionnaire*, tome I, *Philosophie occidentale*, París: PUF, 1990.

<sup>14</sup> Entendemos por pensamiento abstracto la enseñanza “clásica” desarrollada por estos profesionales de la enseñanza de la filosofía, que discutían independientemente de todo contexto concreto, independientemente también de la cualidad y de los deseos de su auditorio. Véase sobre esto Theodor W. ADORNO, “À quoi sert encore la philosophie?” y “La philosophie et les professeurs” en *Modèles critiques. Interventions - Répliques*, París: Payot, 1984.

<sup>15</sup> Jean-Marc LAMARRE, “Lévinas: seule l'altérité enseigne” en J. Ardoino y G. Bertin (eds.), *Figures de l'autre. Imaginaires de l'altérité et de l'altération*, París: Téraèdre, 2010, pág.188.

ser, más aún que el de tu padre, decidirá tu vida... De la misma manera que instruye inculcando en los lugares más inesperados de la personalidad preguntas de las que no podremos ya deshacernos, un maestro transmite siempre de manera negativa —por sus furores y sus anatemas, actos y pensamientos que siembran interminables preguntas en el espíritu de sus discípulos. Podemos, por supuesto evitar responder, fingir comprender, subrayar nuestra perplejidad con fatalistas ‘así era’, pero da igual, es incluso de esta manera cómo más profundamente se instala”<sup>16</sup>.

El devenir de la clase magistral, en el sentido del intercambio discursivo entre un maestro y un alumno, por anecdótico que sea, manifiesta en este aspecto la pérdida de sentido del discurso: ya nadie parece querer creer en el discurso en un entorno por otra parte saturado de un “pragmatismo” que implica no perder el tiempo con estas reflexiones susceptibles de hacernos perder ocasiones de beneficiarnos de una situación dada.

Sin embargo, más sintomático y más grave tal vez que el devenir de la clase magistral, es que esta pérdida de discurso, esta disolución de la calidad del discurso, del lenguaje, en el marasmo de la comunicación, constituye también la tumba de la democracia. ¿Qué hay, en efecto, de una democracia privada de las cualidades discursivas necesarias para el debate, la argumentación y, de hecho, para la propuesta del otro, dicho de otro modo, para la posibilidad del compromiso? ¿En qué puede convertirse una democracia en la que los ciudadanos ya no están en condiciones ni de decir, ni de escuchar? ¿Deben remitirse perpetuamente a su fe en la palabra casi mágica de un experto, solicitado por el político profesional, que está a su vez asesorado por el especialista en comunicación, etc.? Si “[...] la democracia nació en Occidente el día en el que alguien dijo, como una ley: 'que el que quiera decir algo se levante y hable’”<sup>17</sup>, hay que reconocer que actualmente la palabra pública apenas tiene ya valor, puesto que se confunde lenguaje y comunicación. De acuerdo con el análisis que hacía ya Theodor W. Adorno, “si la diferencia entre el lenguaje del éter —la idea de una lengua verdadera por lo tanto, de una lengua de la cosa misma— y el lenguaje de la comunicación —que, por su parte, es práctico— no se siente ya, entonces es el fin de la cultura”<sup>18</sup>. El análisis del lenguaje contemporáneo

<sup>16</sup> Tobie NATHAN, “Devereux, un hébreu anarchiste” prefacio a Georges DEVEREUX, *Ethnopsychiatrie des Indiens Mohaves*, Paris: Synthelabo / Les Empêcheurs de penser en rond, 1996.

<sup>17</sup> Jean-François DENIAU, *Démocratie*, Paris: Gallimard (CD-Collection À voix haute), 1998.

<sup>18</sup> Theodor W. ADORNO, “Individu et organisation” en: *Société: Intégration, Désintégration. Écrits sociologiques*, op. cit., pág. 198

neo, concretamente en el espacio político-mediático, permite a la vez demostrar su cosificación y comprender y analizar mejor la realidad de la sociedad del espectáculo<sup>19</sup>.

## 2 LA RACIONALIDAD DE LA “FUERZA” CONTRA LA VULNERABILIDAD

El modelo del éxito social, en el estado de atomización en el que se encuentra la sociedad contemporánea<sup>20</sup>, tiene poco en común con cualquier proyecto de sociedad. Tener éxito socialmente es por lo general sinónimo de éxito individual, socialmente valorado porque valoriza el sistema establecido. Tener éxito, ¿no es acaso integrarse de la mejor de las maneras, alcanzar el puesto de poder, acumular poder para dominar, dirigir, mandar, administrar? Este modelo de éxito desvaloriza sin cesar el poder de los que rechazan la competición y la lucha por un puesto<sup>21</sup>, que quedan conenados la marginalidad. Porque esta lucha desenfrenada y generalizada, supuestamente motor de cualquier progreso, favorece la normalización de la exclusión de uno tras otro. Günther Anders explicaba al respecto que “en la naturaleza de la competición está el que los competidores sean eliminados unos tras otros o, dicho de otro modo, que la mayor parte de ellos queden fuera”<sup>22</sup>. Rechazar la competición es sancionado inmediatamente con la exclusión; así ocurre, por ejemplo, en la escuela o en la universidad, donde los que se oponen a la exclusión sistemática son “convenientemente” excluidos *a priori*<sup>23</sup>. Hay que subrayar que, en estos lugares, concebir el éxito como un fenómeno colectivo es un pensamiento absolutamente ausente, ajeno.

Uno de los aspectos más reveladores de esta individualización del éxito, ajena a cualquier forma de emancipación social y política, tiene que ver con el hecho de que “tener éxito” es tan sólo secundariamente significativo de la calidad de un contenido, de un proyecto, y en cambio, siempre hace referencia a la manera en la que

<sup>19</sup> Cfr. Guy DEBORD, *La Société du spectacle*, París: Gallimard, 1967.

<sup>20</sup> Sobre el tema de la dialéctica atomización/masificación, véase Hannah ARENDT, *Les Origines du totalitarisme. Eichmann à Jerusalem*, París: Gallimard, 2002. Véase también Patrick VASSORT, *L'Homme superflu. Théorie politique de la crise en cours*, op. cit.

<sup>21</sup> Cfr. Vincent de GAULÉJAC e Isabelle TABOADA-LEONETTI, *La Lutte des places. Insertion et désinsertion*, París: Desclée de Brouwer, 2007.

<sup>22</sup> Günther ANDERS, *Aimer hier. Notes pour une histoire du sentiment*, Lyon, Fage, 2012, pág.141.

<sup>23</sup> Véase Nicolas OBLIN y Patrick VASSORT, *La Crise de l'Université française. Essai critique contre une politique de l'anéantissement*, París: L'Harmattan, 2005, prefacio de Jean-Marie Brohm, y “Savoirs, limites et démocratie: fragments d'une analyse institutionnelle de l'Université française”, *Mana*, n° 14-15 (“Frontières et limites: avons-nous dépassé les bornes?”), París: L'Harmattan, 2007.

el individuo se libra de la competencia. Pierre Bourdieu demostró acertadamente, sin embargo, que este sistema hiper-competitivo, como cualquier sistema de este tipo, está lejos de ser puro y contiene reglas poco favorables cuando se trata de valorizar la calidad de los que produce. Por decirlo de otro modo, las reglas de la red, la capacidad de mantener relaciones útiles son mucho más determinantes que todo lo que puedan hacer los individuos<sup>24</sup>. Así, los que no forman parte naturalmente de la familia o que no quieren traicionar su historia, personal, familiar, social, cultural, los que no quieren rendir pleitesía para conseguir satisfacer su deseo saben perfectamente y cotidianamente cuál es el precio de este coreado “éxito”: convertirse en lo que Adorno llamó “residuos”<sup>25</sup>, “escorias del mundo fenoménico”<sup>26</sup> y de los que Emmanuel Renault dice, con toda razón, que en ellos residen probablemente “las potencialidades de transformación social emancipadora”<sup>27</sup>, es decir, en los márgenes de la sociedad, porque ellos son las “expresiones que designan [...] todo lo que resiste al sistema o que se integra en él únicamente de manera contradictoria”<sup>28</sup>.

Si hay una realidad que este modelo niega es la *vulnerabilidad*, la fragilidad, la subjetividad, este *sufrimiento* que es, sin embargo, inherente a nuestra condición, puesto que el modelo lo que valora es la fuerza de no experimentar en sí el sufrimiento infligido a los demás, la fuerza de no pestañear ante la destreza de su *alter ego*, en un contexto de competitividad. El “éxito social”, en un contexto de competitividad generalizada, se opone radicalmente al reconocimiento del otro, a su sufrimiento, a experimentar su vulnerabilidad, especialmente cuando este reconocimiento es además fundamental para construir sociedad, aunque sólo sea porque condiciona el principio de responsabilidad<sup>29</sup> hacia el otro. Esta indiferencia, irresponsabilidad, “incapacidad para identificarse con los demás, escribe Theodor W. Adorno, fue la condición psicológica más importante que permitió que existiera Auschwitz en una humanidad más o menos civilizada y no demasiado dañina.

<sup>24</sup> Pierre BOURDIEU y Jean-Claude PASSERON, *Les Héritiers. Les étudiants de la culture*, París: Minuit, 1964 y *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, París: Minuit, 1970.

<sup>25</sup> Theodor W. ADORNO, “Réflexions sur Kafka”, en: *Prismes. Critique de la culture et société*, París: Payot, 2003, pág. 272.

<sup>26</sup> *Ibidem*, pág. 265.

<sup>27</sup> Emmanuel RENAULT, “Théorie critique immanente” *Illusio* n°10/11 (“Théorie critique de la crise. École de Francfort, controverses et interprétations”), *op. cit.*, pág. 271.

<sup>28</sup> *Ibidem*.

<sup>29</sup> Sobre la cuestión de la alteridad véase Emmanuel LÉVINAS, *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, La Haye: Marinus Nijhoff, 1971; sobre la cuestión de la reponsabilidad véase Hans JONAS, *Le principe de responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*, París: Cerf, 1990.

[...] Es una ley general de las cosas de este mundo. Callarse ante el terror no era más que una consecuencia ante ese terror. La frialdad de la mónada social, del competidor en su aislamiento, no era más que la indiferencia ante el destino de los demás, algo que explica que fueran poco numerosos los que reaccionaron<sup>30</sup>. Aunque ahora no se trata de reaccionar a la amenaza nazi o fascista, como fue el caso entonces en Alemania, en Francia o en Italia, sigue siendo también evidente que ya no es el terror la causa de la indiferencia ante el destino de los demás...

¿No es acaso característico de nuestras sociedades capitalistas, en las que todo lo que existe debe ser indexado de acuerdo con las leyes del intercambio mercantil, el hecho de organizar técnicamente, administrativamente y de profesionalizar el cuidado de los demás? ¿No se destinan acaso la subjetividad y el sufrimiento precisamente al especialista, cuya tendencia es hacer de estas cualidades una enfermedad, por el hecho de que no tienen derecho propio\* en ninguna otra parte? Desde este punto de vista, la situación de las personas mayores se une a la que hoy se les reserva a los niños. Estos crecen en manos de profesionales especializados que se han hecho absolutamente indispensables, ante la incapacidad relativa de criar a los niños en la que han caído sus padres<sup>31</sup>, y mientras, los otros mueren entre manos de otros profesionales especializados (de la salud, de la muerte), también convertidos en indispensables, puesto que la sociedad capitalista —por la anulación que produce de las cualidades del espacio y del tiempo— hace a los seres humanos incapaces de cuidar a sus moribundos y a sus muertos<sup>32</sup>. Pero ¿tienen aún sentido la vida y la muerte en este contexto?

El único espacio-tiempo que autoriza el desarrollo, el reconocimiento de esta vulnerabilidad, del sufrimiento, de la fragilidad es el de la creación, momento en el que el individuo se adentra en su ser más íntimo para ofrecer al mundo, a lo universal, la expresión de su *frágil singularidad*. Es significativo que se reserve la creación únicamente para el ámbito del arte, para los artistas y los profesionales de la

<sup>30</sup> Cfr. Theodor W. ADORNO, “Éduquer après Auschwitz” en: *Modèles critiques. Interventions - Répliques*, op. cit., pág. 248.

\* N. de T. Juega el autor aquí con la igual pronunciación de “droit de cité” (derechos del ciudadano) y “droit de siter” que apelaría a un sostenerse, ubicarse, detenerse: así escribe “[...] qu'ils n'ont droit de cité(er)/“siter” (en latin *sistere* signifie se tenir, se placer, s'arrêter) nulle par ailleurs?”.

<sup>31</sup> Es increíble además lo que estos profesionales tienen que reprochar a los padres... Véase Ivan ILLICH, *Une Société sans école*, París: Seuil, 1971.

<sup>32</sup> Ivan ILLICH, *Némésis médicale. L'expropriation de la santé*, París: Seuil, 1975; Jean ZIEGLER, *Les Vivants et la mort*, París: Seuil, 1975; Louis-Vincent THOMAS, *Mort et pouvoir*, París: Payot y Rivages, 1999; Nadia VEYRIÉ, *Deuils et héritages. Confrontations à la perte du proche*, Lormont: Le Bord de l'eau, 2012.

creación. Éstos asumen socialmente la creación mientras el común de los mortales (o el científico, el médico, el artesano e incluso el enseñante, etc.) acepta el sacrificio de esta cualidad que le hace humano.

Ahora bien, es precisamente este tiempo, esta temporalidad, que la administración total de la sociedad trata de anegar el que se convierte entonces en el mejor aliado del consumo mercantil, en esta tarea de anegación; si esa administración total de la sociedad cree poder proyectarlo *todo a priori*, el consumo mercantil cree poder transformarlo *todo* en mercancía. La sociedad administrada prescribe el tiempo que se le concede a “todo”, aniquilando el tiempo libre, ese tiempo del aburrimiento y del juego “libre”, del “rodeo”, en el que nacen la escritura y el sentido, tiempo de la investigación, tiempo de la confrontación con el otro y del pensamiento, de la elaboración, del relato, tiempo de compartir. Tiempo también de la educación, en el que educación no significa ya ni programación, ni adiestramiento, sino advenimiento, caminar, conocimiento, alteración de un ser singular en el mundo<sup>33</sup>. Günther Anders escribía con razón al respecto que

“la cultura reside en los rodeos. Y los rodeos —escribía— son por lo general desvíos causados por los tabúes. Sin tabúes y, por lo tanto, sin desvíos y sin las tensiones producidas por estos rodeos, nunca habrían existido *historias de amor*. Cuando el fin puede ser alcanzado sin que tan siquiera tengamos que prepararnos para el viaje, no puede haber 'historias'”<sup>34</sup>.

¿Qué destino se reserva, en el marco de la escuela, a la creación, a la expresión de los niños?

### 3 LA RACIONALIDAD DEL PROGRAMA CONTRA LA HETEROGENEIDAD

El trabajo que presento aquí consiste en la comprensión de las experiencias diversas por las cuales aprendí, durante los últimos 10 años, la institución “educación nacional”, tanto en la universidad (como profesor asociado y de investigación), en la educación secundaria (como asistente de educación y luego como asesor prin-

<sup>33</sup> El texto de Jacques ARDOINO “Altération” se puede consultar en línea en la página web del autor: [jacques.ardoino.perso.sfr.fr](http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr). Véase también Jacques ARDOINO y Georges BERTIN (eds.) *Figures de l'autre. Imaginaires de l'altérité et de l'altération*, op. cit. Y con Jacques de PERETTI, *Penser l'hétérogène*, París: Desclée de Brouwer, 1998.

<sup>34</sup> Günther ANDERS, *Aimer hier*, op. cit., pág.136.

cial de educación<sup>\*)</sup> y en educación primaria (como maestro, profesión que ejerzo en este momento).

En función de una modesta experiencia de enseñanza en la escuela infantil, me gustaría demostrar que la programación escolar de los aprendizajes destruye cuidadosa y rigurosamente la creatividad de los alumnos, es decir, la maduración de su espontaneidad y de su singularidad. A pesar de que la creación (plástica, artística) es, a priori, valorada en la escuela infantil, hay que matizar inmediatamente esta afirmación porque es valorada por razones que esencialmente tienen poco que ver con el reconocimiento de las singularidades en devenir.

Para empezar, estas producciones infantiles se orientan en función del modelo del éxito escolar, es decir, son objetivadas en un programa que intensifica sin cesar, a lo largo de la escolaridad obligatoria, la racionalización de las producciones de los niños. El relato de las producciones o, dicho de otro modo, su sentido, sólo es dado excepcionalmente por las obras mismas, que son escasamente explicadas, muy poco interpretadas, porque no se considera institucionalmente que las producciones de los niños, como tampoco los propios niños, por lo que expresan o lo que son, sino como medios de alcanzar lo que queremos que sean. Es así como la producción del niño adquiere todo su sentido para los maestros y los padres y también para los propios niños: es el soporte de un aprendizaje objetivado, racional, respecto a un fin perfectamente identificado. Que este fin sea legítimo o no es el problema que queremos destacar. Lo que subrayamos es simplemente que el tiempo escolar dedicado, desde la primera infancia, a la expresión de su diferencia, de su vulnerabilidad, de las angustias, miedos, fantasías, etc. se ve acompañado de golpe por una actitud de desprecio de la institución ante lo que es, lo que emerge, hasta tal punto que nada puede ocurrir realmente. Aquí resuenan las reflexiones de Pierre Bourdieu sobre el lenguaje en la escuela, cuando escribe que “el sistema escolar enseña no sólo un lenguaje, sino una relación con el lenguaje que es solidaria de una manera de relacionarse con las cosas, con los seres, con el mundo, completamente desrealizada”<sup>35</sup>.

---

\* N. de T.: El *Assistant d'éducation* y el *Conseiller principal d'éducation*, son cargos de la institución escolar francesa que están al margen del ejercicio directo de la educación. Se ocupan del buen funcionamiento del centro en el tiempo fuera de clase, antes se les llamaba vigilantes, pero trabajan también en colaboración con el profesorado en el seguimiento de los alumnos y en la organización de la participación en la vida escolar. El *conseiller principal d'éducation* es el responsable de todos los *assistants d'éducation*.

<sup>35</sup> Pierre BOURDIEU, “Ce que parler veut dire”, en: *Questions de sociologie*, París: Minuit, 2002, págs. 111-112.

La escuela infantil permite, a pesar de todo, un cierto respeto de las espontaneidades tanto de los enseñantes como de los niños, sin embargo, a partir de la educación primaria, los espacios-tiempos de expresión, experimentación, investigación, son claramente balizados y controlados por la programación de los aprendizajes. Esta programación, articulada en tablas y en listas en las que la sintaxis, y de hecho también el sentido, son eliminados, limita cada vez más el espacio disponible para la elaboración colectiva de proyectos. Cuanto más elabora el programa un tejido, una red densa sobre el espacio-tiempo de la clase, más queda programado el espacio-tiempo de los individuos. Esto significa también, algo totalmente patente y destacable, que el tiempo del discurso, de la recepción del discurso y de un intercambio discursivo performativo se reduce también, a medida que el programa se densifica.

La emergencia de singularidades, la elaboración discursiva de las diferencias/singularidades, la elaboración de proyectos colectivos, proyectos instituyentes, quedan asfixiados por la programación de aprendizajes en listas infinitas de competencias divididas en disciplinas. La concepción disciplinaria de la programación, su planteamiento a modo de “inventario”, deja un margen de maniobra extremadamente débil a los enseñantes y, de hecho, también al continuo flujo de relaciones que éstos elaboran con los niños. Los proyectos, que nacen de deseos de conocer y de hacer conjuntamente, quedan totalmente marginalizados por la administración del programa, de sus evaluaciones y validaciones. Así es cómo el deseo de elaborar conjuntamente, de hacer un trayecto compartido, de vivir juntos experiencias particulares y singulares, se ve institucionalmente expulsado fuera de la clase y, pronto, de la escuela.

El declive del programa de la educación nacional en estos últimos años, acosado por la institución, es ejemplar de esta concepción. Dos términos emergen en el contexto de la formación de los enseñantes: “base” y “pilar”. Esta visión de la enseñanza y de la formación hace referencia directamente a la estructura, a la arquitectura, a la planificación<sup>36</sup>. Así, la propia idea del *curriculum*<sup>37</sup>, del trayecto particular, se ve fuertemente empobrecida a pesar que los años 80 fueron los años en los que entraron pedagogías “nuevas” en la “institución oficial”, colocando al niño

<sup>36</sup> Cfr. Jacques ARDOINO, “Rudiments intéressant le 'socle', à propos d'un 'socle de connaissances' très discutable”. Disponible en línea en la página web del autor: [jacques.ardoino.perso.sfr.fr](http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr)

<sup>37</sup> Cfr. Jacques ARDOINO, “L'hétérogénéité des formations initiales et continuées (problématique d'une articulation nécessaire Rudiments intéressant le 'socle', à propos d'un 'socle de connaissances' très discutable”. Disponible en línea en la página web del autor: [jacques.ardoino.perso.sfr.fr](http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr)

y a su trayecto en el centro del dispositivo de aprendizaje<sup>38</sup>. Sorprendentemente, esta contradicción aflora muy poco en los eventuales discursos. La visión del mundo y de la evolución del individuo que prima en este mundo está fuertemente vinculada a esta idea de que las personas sólo pueden avanzar en su existencia apoyándose en la base de la instrucción dispensada por la educación nacional.

Sin embargo, cualquiera que observe su propia evolución de manera reflexiva, en profundidad, se ve obligado a constatar la insuficiencia de esta concepción: muy a menudo la instrucción dispensada tan sólo sirve, en un momento dado, para validar unas competencias con una calificación. Muchas son las llamadas “competencias” que son adormecidas inmediatamente después, por falta de sentido. Cualquiera que reflexione sobre su trayecto personal acordará pronto a la experiencia una importancia muy superior a la instrucción inicial. La manera en la que se aprende y en la que nos formamos desde una perspectiva que no liquida directamente el deseo (y por lo tanto la singularidad) no es comparable con el contexto de una programación universal, de un proyecto que ignora el ser humano dotado de subjetividad y de deseos singulares. ¿Qué lugar queda para el mestizaje, lo heterogéneo y la complejidad<sup>39</sup> en semejante incompreensión de la realidad y de la historia?

¿Cuál es finalmente el espacio-tiempo disponible para el desarrollo del pensamiento —que, cuando no es reificado, transformado en decoro, en ornamento, es siempre una crítica en acto, una experiencia crítica de la realidad y, por ello, desintegrador— en la rígida estructura de la programación escolar? Si nos interesamos por el pensamiento de los niños debemos, por supuesto, plantearnos también qué ocurre con el pensamiento de los adultos. Y la respuesta cae aquí como un mazazo: no hay lugar para ningún pensamiento que no sea un “catecismo”, un recitado de nociones aprendidas de memoria, como ocurre tan a menudo en las lecciones de historia, en la primaria. La formación del espíritu y del pensamiento es considerada como un acto de construcción secundario respecto a la adquisición de conocimientos y saberes prácticos, que se entregan en piezas sueltas, matando así el pensamiento y dando a luz, en su lugar, a un pensamiento mecánico, artificial, del cual el sujeto está prácticamente ausente. Nos encontramos a años luz de lo que puede

<sup>38</sup> Cfr. la ley de orientación de 1989, conocida como “ley Jospin”.

<sup>39</sup> Cfr. Edgar MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, París: Seuil, 1990 y *Science avec conscience*, París: Fayard, 1982.

significar pensar, en el sentido de experimentar en sí la idea misma del infinito, algo que sólo puede ser respaldado por la exterioridad del que enseña, por el otro.

#### 4 ¿NO ES PENSAR SER CAPAZ DE ACOGER LO QUE NO TENGO YA<sup>40</sup>?

En una educación convertida en sistema, las diferentes reformas, generadoras de dispositivos que se apilan sucesivamente sin articularse, al no poner en cuestión la coherencia interna del sistema, y mientras no adopten concretamente una postura autocrítica frente la educación hecha sistema, no harán sino reforzar la reificación de cualquier postura crítica, tanto de los enseñantes como de los enseñados.

“Una de las finalidades esenciales de la educación reside, en efecto, escribe Jacques Ardoino, en la ambición explícita de contribuir a provocar en el alumno, o ‘en formación’, en el mayor número de casos posibles a escala social, la elaboración, la maduración y el desarrollo, la eclosión de un espíritu crítico suficientemente autónomo y, sin embargo, siempre en devenir, inacabado, dependiente además de los aportes del otro. Pero en función de los ideales democráticos y de las limitaciones económicas de gestión, la educación se convierte en un sistema. Éste se ve organizado, institucionalizado y se vacía poco a poco de todo impulso crítico. Los procedimientos y los dispositivos inventados (plan de centro, evaluación) para paliar esta ‘reificación’ progresiva en las prácticas rutinarias (Georg Lukács, Joseph Gabel), se vienen abajo por sí mismas rápidamente en su estatus de artificios repetitivos”<sup>41</sup>.

El ejemplo más emblemático de esta situación es la calidad de algunas disertaciones realizadas por los estudiantes en la Universidad: en el caso de los más mediocres, en lugar de la discusión, tan apasionada y comprometida como argumentada, a la que debería dar lugar la ocasión, tan sólo encontramos una superposición de nociones fragmentadas, maltratadas, tomadas, eso sí, de autores de referencia, pero finalmente autores que probablemente nunca han sido leídos... La lectura, así como la escucha de un maestro, se han convertido sencillamente en un lujo, un gozo y un placer que la mayor parte de los estudiantes no pueden, y que tampoco quieren, ofrecerse. Darse el lujo de leer un texto, confrontarse a una obra *a priori* incomprensible es sinónimo hoy en día de un riesgo inútil desde la perspectiva

<sup>40</sup> Véase Jean-Marc LAMARRE, “Lévinas: seule l'altérité enseigne”, en: J. Ardoino y G. Bertin (eds.), *Figures de l'autre. Imaginaires de l'altérité et de l'altération*, op. cit., pág. 187.

<sup>41</sup> Jacques ARDOINO, “De l'intention critique”. Disponible en línea en la página web del autor: [jaques.ardoino.perso.sfr.fr](http://jaques.ardoino.perso.sfr.fr)

escolar. En realidad esto implica exponer nuestra propia vulnerabilidad, al exponernos al otro, a lo que yo no soy, no conozco, ni contengo ya en mí. Dicho de otro modo, implica arriesgarse a una *desidentificación* que no sólo pone en peligro mi ser tal y como es, sino también mi ser para aquéllos por los que necesito ser claramente identificado. Este rodeo por el otro, efectivamente traumatizante, este rodeo que nos afecta<sup>42</sup> es, ya lo decíamos anteriormente con Anders, el camino de la cultura. Hay que añadir sin embargo inmediatamente que esta identificación de la cultura del rodeo se opone radicalmente al “ideal dominante de la época: hay que ser *práctico*”<sup>43</sup>. La incompreensión inmediata del discurso o del texto es insoponible, de ahí concretamente procede el desprecio generalizado por la filosofía en los programas de estudios superiores. Ahora bien, es precisamente esta alteridad, en efecto traumatizante, la que sin cesar me remite a la debilidad de mi ser y de mi humanidad no finita, en perpetuo devenir, la que puede instalarme en el estudio.

Esta represión de la cultura, que los estudiantes terminan por infligirse, es la señal de un no-pensamiento, de un pensamiento no autorizado —el estudiante que no alcanza el estatus de autor<sup>44</sup>—, que no tiene nada que ver con el nivel de los estudiantes en relación con la expectativa institucional, que puede ser por otra parte muy elevado, en ciencias, por ejemplo, en informática, en inglés, etc. Es la marca de nuestro tiempo, la de una época en la que la racionalización total del mundo hace del ser pensante alguien inadaptado, inútil, obsoleto y ampliamente despreciado.

No es sorprendente que en semejantes condiciones los propios enseñantes, incluido aquí el período de su formación —situación que he compartido hace poco— salgan al paso (así “la coraza esconde la herida”<sup>45</sup> por parafrasear a Theodor W. Adorno) y demuestren una auto-represión de la filosofía, que les resulta muy a menudo excesivamente alejada de su “terreno” y de su “preocupación”. El pensamiento que se aleja del problema propiamente pedagógico y didáctico, asumiendo así el riesgo de desespecializar la profesión —y de volverla socialmente más débil aún— se ve inmediatamente acusado de ser demasiado teórico, insuficientemente

<sup>42</sup> Cfr. Jeanne FAVRET-SAADA, “Être affecté” *Gradhiva*, n°8, 1990, págs. 3-9.

<sup>43</sup> Günther ANDERS, *Aimer hier*, op. cit., pág. 138.

<sup>44</sup> Walter BENJAMIN, “La vie des étudiants”, en *Œuvres*, tomo I, Paris: Gallimard, 2000. Con esta referencia a un texto escrito por Walter Benjamin a principios del siglo XX hay que entender que la transformación de la relación con el saber, con el estudio y con el texto es un proceso largo.

<sup>45</sup> Theodor W. ADORNO, “Éduquer après Auschwitz”. En: *Modèles critiques. Interventions - Répliques*, op. cit., pág. 43.

vinculado al terreno y de no ser suficientemente pragmático. De esta manera, los enseñantes se privan efectivamente de pensar por sí mismos su propia experiencia profesional, su implicación y el compromiso de su profesión, pero se protegen además de la violencia que les inflige una institución que se muestra ampliamente despreciativa con el trabajo del pensamiento en acto, esta crítica que altera, que sólo sabe ser negatricidad y que es, a menudo, un “pensamiento triste”<sup>46</sup>.

“Siempre se escucha decir, explicaba Theodor W. Adorno en 1965, —algo que me limitaré a repetir sin arriesgarme yo mismo a un juicio— que algunos enseñantes en prácticas quedan anegados durante su período de formación, al verse forzados a amoldarse hasta tal punto que se anula en ellos cualquier impulso, lo que de mejor había en ellos. Las importantes transformaciones que se están dando invitan a investigar sobre la formación de los maestros. Habría que ver en particular hasta qué punto la noción de necesidad escolar reprime la libertad y la formación del espíritu. Esto aparece en la hostilidad por el trabajo intelectual de algunas administraciones escolares, que sistemáticamente obstaculizan el trabajo científico de los enseñantes, los remiten constantemente al nivel más bajo, desconfiando de aquéllos que, como les gusta decir, quieren ir más allá. Esta hostilidad de la que son víctimas los enseñantes repercute demasiado fácilmente en su comportamiento ante los alumnos”<sup>47</sup>.

Y, en efecto, la formación de los enseñantes, desde 1965, también en Francia, se ha visto enriquecida con auténticas investigaciones sobre la formación de los maestros, concretamente en el ámbito de las ciencias de la educación. ¿Podemos sin embargo afirmar que estas investigaciones han tenido una real repercusión en la limitación que impone la necesidad escolar sobre la formación del espíritu?

## 5 LA NEGACIÓN DEL DESEO Y LA ABOLICIÓN DEL PROYECTO

Dar prioridad a la *elaboración de un proyecto*, cuando se trata de proyectos no programados y de contenidos no definidos previamente y que respetan el tiempo de la articulación de los deseos de los niños y de los adultos, es una actitud pedagógica absolutamente proscrita y exige una temporalidad que la institución no quiere

<sup>46</sup> Orietta OMBROSI, “Lamentation et résistance. La non-résignation de la philosophie et le 'triste savoir' d'Adorno face à la Catastrophe”, *Ilusio* n°14, volumen II, (“Du crépuscule de la pensée à la catastrophe”), Lormont, Le Bord de l'eau, 2014, págs. 283-297.

<sup>47</sup> Theodor W. ADORNO, “Le métier d'enseignant frappé d'interdit”, en *Modèles critiques. Interventions - Répliques*, op. cit., pág. 233.

reconocer. El proyecto, para la institución, al igual que existen proyectos escolares, depende de la planificación a partir del objetivo, se trata más de una programación que de un proyecto entendido, tal y como es posible concebirlo, como un trayecto, una elaboración, una alteración continua de lo que había *a priori*, en función de la articulación posible de los deseos singulares. ¿Cómo es posible imaginar una pedagogía de proyecto que confine a adultos y a niños en las casillas de las indeseables hojas de cálculo, en cuyo origen tan sólo encontramos el deseo mortífero de la integración social concebida por la ingeniería tecnocrática y burocrática de nuestras sociedades capitalistas neoliberales? Los proyectos, tal y como se plantean, son siempre reducidos a objetivos —un objetivo principal desglosado en objetivos secundarios, operacionales, etc.— es decir, objetivados. Sin embargo, yo defiendo que los objetivos, así como los deseos, emergen del “trabajo conjunto” a condición que no se clausure todo de golpe, que haya una puerta que se mantenga bien abierta a la perspectiva del error, del deambular, de la sorpresa, de lo que no ha advenido todavía, de lo desconocido. He ahí el verdadero sentido de la libertad pedagógica y de una pedagogía de la democracia, en el sentido en que el proyecto se convierte, con el tiempo, en el fruto de una confrontación de puntos de vista, de verdaderas discusiones y no de exposiciones monológicas o de falsos encuentros que apuntan a validar lo que está ya ratificado, a la manera de la democracia participativa y del diálogo social (que por lo general es más bien diálogo de sordos).

La situación de la educación secundaria no es más que una prolongación y una acentuación de lo que ya hemos señalado de la educación primaria. Hay quienes ven ahí una ruptura (pedagógica concretamente, pero también de organización), pero lo que yo veo, a partir de las experiencias que he tenido y como profesional de la educación durante varios años es, sobre todo, una continuidad de una gran coherencia. Ahí donde el despiece programático y disciplinario hacía ya de la escuela primaria, a lo largo de los ciclos, cada vez más ajena a lo vivo, la secundaria simplemente acentúa la especialización y la profesionalización, a la vez de los alumnos y de los enseñantes. La fragmentación del tiempo escolar, cuestión por otra parte más importante a mi parecer que la de los ritmos, es probablemente el ejemplo más emblemático de la destrucción de cualquier proyecto de conocimiento razonado y concientizado por los actores. Hay que vivir la experiencia de una jornada en el instituto, al ritmo de señales más o menos soportables que hacen sonar la alarma cada 50 minutos, para comprender hasta qué punto los individuos que pasan su vida ahí están políticamente e institucionalmente destinados —progra-

mados— para ser moldeados como objetos de una cadena de montaje<sup>48</sup>; porque este sistema educativo consiste efectivamente en una producción en masa, a través de la atomización de la vida, digna de la tercera revolución industrial evidentemente, donde el programa se reduce a *competencias* a partir de las cuales los seres deben quedar *computarizados*. Los alumnos se convierten así en registros de competencias y cabe preguntarse si aún les quedan cualidades y deseos, más allá de sus capacidades. Ni que decir tiene que sus deseos, en el caso de los más afortunados, terminarán por encallar en las playas doradas de la sociedad del ocio y de la diversión<sup>49</sup>, justa compensación en una vida en la que pocos, como sabemos, lograrán su realización en el trabajo<sup>50</sup>.

¿Qué hay pues de sorprendente en que individuos, por otra parte en edad de proyectarse en la vida, en plena búsqueda de sentido, se resistan a esta instrumentalización de su vida dentro de un programa —puesto que se trata más de un programa que de un proyecto— que les es absolutamente impuesto? ¿Qué hay de extraño en que adolescentes a los que se les impide culturalmente, socialmente, familiarmente adherirse a la programación institucional, expresen violentamente su revuelta, contra ellos mismos unas veces y contra los guardianes de la institución o los adultos en otras ocasiones? ¿Qué hay de anormal, en el fondo, en que la revuelta se exprese de manera encubierta, en un mundo en el que la expresión del deseo de ser, de devenir algo diferente —que no sea convertirse en un pequeño soldado de la competitividad generalizada—, no encuentra interlocutores autorizados? Se trata de preguntas últimas, ¿por qué sólo en los márgenes, cuando el sufrimiento se hace insoportable o incluso ya ante el despliegue de la tragedia, por qué solo entonces es cuando de nuevo se vuelve al sentido común, a hacer humanas las relaciones, a autorizar la expresión de los deseos, la verbalización del sufrimiento experimentado, en fin a tomar en consideración la vida?

La situación de la educación superior, en lo que respecta al sentido de los proyectos de formación, de conocimiento, ni tan siquiera se plantea. Tal y como escribíamos hace ya unos años, con Patrick Vassort, su paisaje epistemológico es un

<sup>48</sup> Cfr. Benjamin CORIAT, *L'Atelier et le chronomètre. Essai sur le taylorisme, le fordisme et la production de masse*. París: Christian Bourgois, 1994.

<sup>49</sup> Es inevitable remitir a este respecto al libro tan visionario de Siegfried KRACAUER, *Les employés. Aperçus de l'Allemagne nouvelle (1929)*, París: Avinus, 2000.

<sup>50</sup> Véase Richard SENNETT, *Le Travail sans qualités. Les conséquences humaines de la flexibilité*, París: Albin Michel, 2000; Robert KURZ, Ernst LOHOFF y Norbert TRENKLE, *Manifeste contre le travail*, París, 10-18, 2004.

desierto. La educación superior se ha convertido poco a poco en el lugar de la formación profesional, la profesionalización, el utilitarismo sin decoro ni complejos, el lugar de la especialización última. Antes hacíamos referencia a Walter Benjamin, con un texto de 1914, pero la constatación y la crítica que hacía fueron también ampliamente recogidas y desarrolladas durante la posguerra por Max Horkheimer y Theodor W. Adorno, que no cesaron de levantarse contra la degradación tecnocientífica del pensamiento, especialmente entre los estudiantes<sup>51</sup>. Sin embargo, la situación actual ha empeorado incomparablemente: la investigación universitaria está actualmente dominada por completo por la investigación tecnocientífica de la ideología dominante. La actual ministra francesa de Educación Superior e Investigación\* parece entender el devenir de la universidad sólo en términos de lugar de la innovación y de la performatividad tecnocientífica; probablemente piensa, como Catherine Bréchnignac, antigua directora del CNRS\*\* y administradora de la empresa Renault, que “actualmente nuestras nuevas catedrales son las de la ciencia”<sup>52</sup>.

Hoy en día hay que subrayar que vivimos un momento de una gran vulnerabilización de los individuos: en contra de lo que creemos, la educación superior se presenta a menudo como el último sacrificio puesto que es el espacio-tiempo de la aniquilación del autor, de la destrucción de la espontaneidad a través de la programación profesional de la vida<sup>53</sup>. Los programas de lucha contra el fracaso en la universidad se suceden unos a otros (plan *DEUG*\*, más tarde el plan *Licence* y pronto aparecerá un nuevo dispositivo que, presentado en términos cada vez más voluntaristas, vendrá a reemplazar el precedente, para obtener probablemente el mismo resultado, etc.) y la alineación o la adaptación de las formaciones universitarias a las leyes del mercado de trabajo deberían haber resuelto las dificultades de los

<sup>51</sup> Max HORKHEIMER, *Notes critiques. Sur le temps présent*, París: Payot, 1993. Véanse por ejemplo las páginas 104 y 134, en las que Horkheimer critica la adaptación de los estudiantes al instrumento (su instrumentalización), y analiza después el hecho de que todos los científicos, en Estados Unidos, son expertos que aparecen, como tales, ampliamente desprovistos de cualquier tipo de resistencia interior.

\* N. de T. En el momento de la publicación del texto original (2014), Geneviève Fioraso, en función entre 16 de mayo de 2012 y el 5 de marzo de 2015. Desde abril de 2014 la educación superior y la investigación quedaron vinculadas al Ministerio de Educación nacional.

\*\* N. de T. Centro Nacional de la Investigación Científica.

<sup>52</sup> Catherine Bréchnignac, citada por Marc WEINSTEIN, “Penser le totalitarisme néolibéral. Six thèses sur les totalitarismes”, *Illusio* n° 10/11 (“Théorie critique de la crise. École de Francfort, controverses et interprétations”), op. cit., pág.159.

<sup>53</sup> Véase sobre la situación social de los estudiantes Jacques BRODA, “Santé, identités et précarités étudiantes”, *Santé publique*, volumen 20, 2008/6, págs. 605-610; y Anne Françoise DEQUIRÉ, “Le monde des étudiants: entre précarité et souffrance”, *Pensée plurielle*, n° 14, 2007/1, págs. 95-110.

\* N. de T. DEUG son las siglas del Diploma de Estudios Universitarios Generales.

estudiantes. Sin embargo, ha quedado prácticamente en nada. La profesionalización de las carreras no es más que la prolongación de la destrucción escolar en lo que respecta al aprender, el conocer y el existir. Lo que es racional para la profesionalización resulta irracional desde el punto de vista de los individuos – el único vínculo es el hecho de conseguir un salario con el que pretender ganarse la vida, algo que por lo general se convierte en un cálculo algo corto y del cual proceden, evidentemente, muchas desilusiones y malestares<sup>54</sup>.

¿Quién puede afirmar actualmente que las profesiones “ofertadas” son realmente coherentes con los proyectos vitales, individuales y colectivos? Mientras el entorno profesional tiende a intensificar este fenómeno que convierte las cualidades humanas en superfluas (empleabilidad, flexibilidad), la gran coherencia de las reformas sucesivas de la educación y de la formación descansa en el intento de compatibilizar estos ámbitos con las exigencias de la empleabilidad y la profesionalización<sup>55</sup>. De este modo, habría que creer –así lo reclama la ideología capitalista neoliberal– que los malestares estructurales de las sociedades occidentales están relacionados con la inadaptación de su sistema de educación y de formación. Pero ¿no procede el malestar de intentar liquidar por todos los medios los espacios-tiempos heterogéneos a la racionalización capitalista del mundo?

Lo que se manifiesta además, en esta confrontación entre tiempo prescrito y tiempo inventado, es todo el sinsentido del estudio: sinsentido porque estudiar ya no encuentra en sí mismo el sentido, ya no es una finalidad en sí misma. Sin embargo, el espolvoreado cultural tan sólo manifiesta una apariencia de sociedad superficialmente unida por subterfugios a su vez también superficiales, siendo ejemplar de esto el espíritu de la citada base común de conocimientos y competencias (el programa del pobre)<sup>56</sup>. Esta pseudocultura común<sup>57</sup>, cuyo instituyente espera que baste para mantener el *statu quo* del conjunto de la sociedad, consiste ante todo en un asunto de reconocimiento social, de distinción. Pero resulta entonces

<sup>54</sup> Vanessa PINTO, “‘Démocratisation’ y ‘professionnalisation’ de l’enseignement supérieur”, en: *Mouvement*, n°55-56 (“Que faire pour l’Université?”), 2008/3-4, págs. 12-23 y, de la misma autora, “L’emploi étudiant et les inégalités sociales dans l’enseignement supérieur”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°183 (“Les classes populaires dans l’enseignement supérieur. Politiques, stratégies, inégalités”), 2010/3, págs. 58-71.

<sup>55</sup> Estamos pensando en todas estas reformas que supuestamente debían lograr una mejor profesionalización de los estudiantes: LMD, autonomía de las universidades, polos de excelencia, etc.

<sup>56</sup> Cfr. Jacques ARDOINO, “Rudiments intéressant le ‘socle’, à propos d’un ‘socle de connaissances’ très discutables”, op. cit.

<sup>57</sup> Sobre la noción de pseudocultura, véase Theodor W. ADORNO, “Théorie de la demi-culture”, en *Société: Intégration, Désintégration. Écrits sociologiques*, op. cit., págs. 183-226.

posible prescindir de estos subterfugios, de estos “relatos nacionales”, heredados de la Tercera República, puesto que la subcultura de masas del capitalismo resulta entonces tan eficaz, si no más que la pseudocultura nacional de la escuela; ¡otra faceta más de la crisis de nuestra escuela!

Una prueba más de la realidad de esta pseudocultura la encontramos en el principio de la selección escolar, que sanciona los años de formación de los alumnos, hasta en la educación superior. Los títulos y los diplomas garantizan la clasificación social de los individuos y adquieren por ello una importancia muy superior al contenido mismo y al sentido que tienen estas formaciones para las personas que las *siguen*. Y lo más sorprendente de todo es que cuanto más se avanza en la formación, tanto más determinante se vuelve el prestigio, al menos en lo que respecta al valor de intercambio del diploma, para las decisiones y deseos de los individuos. ¿Cuántos estudiantes no elegirán ni tan siquiera su tema de estudio? ¿Cuántos no harán de su deseo *tabula rasa* en este momento tan importante de su formación, para integrarse lo mejor posible a una normalidad profesional que no tiene nada en común con el deseo de estudiar, de caminar para advenir, convertirse en otro y hacer advenir al otro, lo que él no es aún?

Aún más chocante es el caso de estos padres que proyectan colocar a sus hijos en alguna entidad a su elección, sin pensar si ahí serán más felices, sino creyendo más bien que de esa manera les ofrecen un reconocimiento social merecedor de su rango. La lógica imperante en este caso no tiene nada de cultural, evidentemente — puesto que se trata ya de distinguirse de los otros— manifiesta por el contrario la pseudocultura, la valorización abstracta (desencarnada) de los individuos y da testimonio de la aplastante importancia acordada al reconocimiento social. Gusta en este caso reconocerse a través de las máscaras y los fetiches, estas figuras que nos dan seguridad, mucha más que la realidad no escrita de lo vivo, de lo que adviene a lo largo de la existencia, del trayecto, de la cultura, de la experiencia en el sentido desarrollado por Theodor W. Adorno:

“la experiencia, esta continuidad de la consciencia en la cual lo que no está presente perdura y en la que el ejercicio y la asociación fundamentan en cada individuo una tradición, es reemplazada por el hecho de ser informado, que anuncia ya, puesto que se trata de algo puntual, sin conexión, intercambiable y efímero, que será sustituido un instante después por nuevas informaciones. En lugar del *tiempo-duración*, de la cohesión de una vida más o menos en armonía consigo misma y que se prolonga en el juicio, se instala un ‘esto es’ desprovisto

de cualquier juicio [...]. La pseudocultura constituye una debilidad en la relación con el tiempo, con el recuerdo, que era lo que permitía el advenimiento de esa síntesis de lo experimentado —síntesis a la que apuntaba antes la cultura”<sup>58</sup>.

## 6 LA RACIONALIDAD DE LA IDENTIDAD CONTRA LA ALTERACIÓN

Contra el reconocimiento de la vulnerabilidad del individuo aislado, se refuerza perpetuamente la identidad<sup>59</sup>, porque hay que ser identificable y estar siempre bien identificado: es el rechazo de la alteración, del trayecto, de la temporalidad. La formación escolar trabaja en ese sentido para producir *entidades similares (id-entidades)*, tendentes de manera competitiva hacia un mismo punto<sup>60</sup>; los programas, presentados como base del pacto republicano manifiestan esta voluntad de producción de entidades semejantes en todos sus puntos. La racionalización de todos los individuos en competencias ilustra perfectamente la alergia del sistema a la prueba de la diferencia<sup>61</sup>. Así, el que produce las listas, así como los que evalúan, se creen omniscientes, sin querer leer ni comprender otra cosa que lo que ellos mismos producen para seleccionar a los que se les parecen. En estas condiciones, burocratización y administración de la educación ocupan todo el lugar y aparecen como garantes de un sistema a su vez garante de lo existente, pero que hace de lo existente algo que no se puede criticar; la República se convierte así al mismo tiempo en totem y tabú<sup>62</sup>. Como si la diferencia hiciera estallar la República, cuando es la identificación en lo igual para la competitividad generalizada lo que hace estallar continuamente la justicia republicana<sup>63</sup>.

El sistema administrado no puede ni tan siquiera concebir la diferencia sin asociarla al fracaso. Todo lo que tiende a escapar es identificado *a priori*: el niño es

<sup>58</sup> Ibidem., págs. 208-209.

<sup>59</sup> George DEVEREUX, *La Renonciation à l'identité. Défense contre l'anéantissement*, París: Payot y Rivages, 2009.

<sup>60</sup> El acercamiento epistemológico de ciertos términos puede resultar fructífero: por ejemplo, el sustantivo “competición” viene de *competere*, que significa tender hacia un mismo punto, intentar alcanzar de manera competitiva, de ahí la noción de rivalidad; respecto al término de 'competencia', viene del mismo *competere* y de *comptentia* que significa relación justa, proporción. Por otra parte, el verbo 'computar' (o el sustantivo afrancesado *computer* empleado para ordenador), viene también del latín, en este caso de *computare* que significa contar, calcular.

<sup>61</sup> Alain DANÉLOU, *La Civilisation des différences*, París: Kailash, 2004.

<sup>62</sup> Sigmund FREUD, *Totem et tabou*, París: Payot et Rivages, 2001.

<sup>63</sup> Cfr. Marie Rose MORO, “Pour une école maternelle qui prenne en compte la diversité des enfants”, disponible en la dirección web siguiente: [www.mariesemoro.fr](http://www.mariesemoro.fr)

precoz, hiperactivo, inmaduro, angustiado, depresivo, digamos que está afectado por todo tipo de problemas. Nada, ninguna cualidad (positiva) sería capaz de explicar el fracaso de un niño en la escuela. Reconocer la heterogeneidad, ¿no es sin embargo reconocer en primer lugar la existencia de otros, de extranjeros, de extrañezas? ¿No hay acaso en el fundamento de cualquier iniciativa crítica y, ante todo, autocrítica, “el reconocimiento del otro como tal, aceptado mal que bien como límite de nuestra fantasía inicial (infantil: ¿controlarlo todo!, ¿dominarlo todo!) de omnipotencia [...] y del aislamiento de una consciencia y de un pensamiento sólo subjetivos”<sup>64</sup>? La administración escolar no reconoce más diferencias que las que logra identificar; los otros... simplemente no existen. El principio de racionalización administrativa consiste en persuadir a todo el mundo de que todo ha sido ya pensado, identificado, reconocido, como si nada pudiera escapar al sistema y a sus técnicos y empleados especializados. Es así como nuestros niños se ven privados de cualquier cualidad —competencia en la jerga escolar— simplemente porque la institución no puede concebirse como ignorante...

Cuando enseñaba como maestro en una clase de educación infantil, conocí estos niños “raros”, que sencillamente carecen de la “cultura escolar” y que, en mi clase, me parecían totalmente perdidos, sin entender ni tan siquiera, con cinco años, el interés de aprender a contar hasta tres. Fue fuera de la escuela, durante otros momentos compartidos con ellos cuando descubría las cualidades de estos niños, que no lograban expresarse en *el espacio reglado y acabado de la clase*. Sólo en esas ocasiones podía “amarlos”<sup>65</sup>, durante una comida en su compañía, un paseo por el mar, al levantarlos o acostarlos... De ahí sacaba como conclusión que estos niños no alcanzaban a expresar sus cualidades sencillamente porque en este espacio-tiempo no había ningún auditorio susceptible de escuchar su voz, su palabra. ¿No es acaso ésta una típica vía de exclusión<sup>66</sup>? ¿No hablamos acaso en el lugar de los excluidos para hacerlos callar mejor? ¿No hablamos en su lugar hasta que se identifiquen ellos mismos con el discurso que hemos producido sobre ellos? ¿No es acaso la única condición para que encuentren un auditorio receptivo a sus palabras?

---

<sup>64</sup> Jacques ARDOINO, “De l'intention critique”. Disponible en línea en la página web del autor: [jacquesardoino.perso.sfr.fr](http://jacquesardoino.perso.sfr.fr).

<sup>65</sup> Véase Janusz KORCZAK, *Comment aimer un enfant*, seguido de *Le droit de l'enfant au respect*, Paris: Rabert Laffont, 2006. Véase también, de Fernand Deligny, *Graine de crapule. Conseils aux éducateurs qui voudraient la cultiver*, Paris: Dunod, 1998.

<sup>66</sup> Cfr. Guillaume LE BLANC, *Que faire de notre vulnérabilité?*, Montrouge: Bayard, 2011.

La escuela funciona fundamentalmente de esta manera. Porque el mundo competitivo del cual ella es el engranaje principal —con sus imperfecciones, tal y como demostraron claramente Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en *Les Héritiers*<sup>67</sup>, pues la competencia es desleal— no da lugar al despliegue de las diferencias. El sistema objetiva las diferencias con el fin de valorizarlas y de poder clasificarlas en jerarquías. La ideología de la “correcta evaluación” refuerza esta cerrazón. Son las personas que más dificultades tienen con el sistema las que antes se ven penalizadas por las evaluaciones, las mismas que los diplomas excluyen.

Quienquiera que rechace las reglas de la competitividad o que no reconozca los códigos se excluye a sí mismo. No sólo hay que reconocer sus códigos, sino que es necesario *mostrarse* a los demás a través de estos códigos, sobre todo no dejar que la duda se adentre en el otro; hay que asegurarse de ser legible, identificable, reconocido *a priori*. Esta noción de *a priori* es fundamental, puesto que nadie puede poner en cuestión la necesidad, en sociedad, de tener códigos comunes, siendo el lenguaje este código ineludible gracias al cual los individuos logran reconocerse.

Sin embargo, precisamente en el sistema competitivo en el que participa la institución escolar, el lenguaje y, más en general, la expresión, pierden una de sus funciones esenciales: la capacidad de desvelar, de hacer advenir algo nuevo, de alterar el concepto, la idea, el proyecto, por cuanto el auditorio está configurado para reconocer sólo lo “ya conocido”, es decir, para validar o invalidar simplemente un *a priori*, un “prejuicio”. En una situación de competencia, los criterios imponen este cierre del auditorio a lo desconocido: no se trata de elaborar, de transformar el proyecto, se trata de clasificar, de validar, con una perspectiva planteada *a priori*. El lenguaje no se plantea ya, en consecuencia, en términos de *relación con el otro* (y de una relación de sentido), sino más bien en los términos de una *relación de fuerza*: ¡nada sirve para el “contacto”, el trabajar, elaborar, hacer un trayecto, hay que convencer! Y el lenguaje debe entonces vehicular ideas claras, simples, es decir, fácilmente identificables por el auditorio y debe ajustarse por lo tanto al objetivo, a sus referencias. Sería falso creer que esta racionalización del lenguaje es característica de la política o de la publicidad y el marketing; la institución escolar, en cierta manera, al participar en estas relaciones sociales llenas de espíritu de competitividad, favorece esta degradación de la cualidad de las relaciones entre las personas. No olvidemos cuál es el *credo* de la educación contemporánea: después de cada

---

<sup>67</sup> Pierre BOURDIEU y Jean-Claude PASSERON, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, op. cit.

sesión, uno debe ser capaz de indicar el conjunto de lo que los alumnos han aprendido de acuerdo con las competencias de la base común —que consisten fundamentalmente en saberes instrumentales y no cultura—, impuestas a nivel internacional y que buscan ante todo la integración de los individuos en la norma social.

Quien se someta a las exigencias de un examen oral de una oposición o a una audición para una selección, en la universidad por ejemplo, conoce esta pantomima. Hay que citar a los “autores correctos”, aún si interiormente estamos convencidos de que sus teorías son flojas y que dan cuenta tan sólo parcialmente o sesgadamente de la realidad. Hay que entrar en el universo de referencias de los examinadores; es el juego de este tipo de prueba, en la que siempre se da una *relación de dominación*. No abordamos entonces un tema para elaborar o defender una idea, un pensamiento, un concepto con los interlocutores, sino para demostrar lo aptos que somos para “formar parte de la familia”, para demostrar hasta qué punto estamos preparados para compartir los códigos, las *buenas formas*, etc. Lo que importa en este caso es entender que los mismos rasgos que emergen en estos breves momentos de selección son *algo característico de la institución escolar*. Porque nuestra escuela no funciona de otro modo, a pesar de toda la buena voluntad que pongan los que trabajan por “liberar” a los niños: no es un lugar en el que aprendamos a vivir juntos, en el que se elaboren proyectos de vida colectiva, en el que sencillamente vivimos juntos; es ante todo un lugar en el que aprendemos a responder al mandato institucional, instituido en forma de programas escolares y, pronto, en exámenes, selecciones, clasificaciones que conducen “idealmente” a las jerarquías sociales.

La elaboración de las modalidades de vida colectiva y social, el cuestionamiento de los *a priori*, de los prejuicios sociales y morales, de los símbolos, etc. son absolutamente secundarios, periféricos, marginales. Yo diría incluso que la búsqueda de sentido y de la verdad ocupa un lugar ínfimo y nunca se considera un fin en sí mismo, sino que son tan sólo una manera de motivar a los alumnos para que puedan alcanzar los objetivos asignados por la institución. Estar vivo simplemente y no buscar otra cosa como finalidad última de cada instante más allá de elevar su humanidad, la calidad de la vida con los otros, no es ni la finalidad de la escuela, ni la del instituto y menos aún la de la universidad o la educación superior en general. Quisiéramos pensar en el aprendizaje, por supuesto, sin preocuparnos por la finalidad del aprendizaje, igual que pensamos que todo contribuye al progreso sin reflexionar nunca sobre el sentido, el contenido y las consecuencias de lo que

consideramos progreso. En algunas instrucciones oficiales se puede leer que los aprendizajes tienen como objetivo el hacer autónomos a los alumnos, integrarlos en la sociedad, etc. pero hace mucho, desde que la institución empezó a emplear estas palabras, que perdieron el sentido, la sensibilidad, es decir, la relación con la realidad de los seres vivos a las que se dirigen.

El paralelismo con la comunidad universitaria, desde este punto de vista del conformismo esperado, es inquietante. Los doctores aprenden precisamente a emanciparse de su deseo de investigación en beneficio de su deseo de ascenso al estatus de profesor titular y luego de catedrático, y esto ocurre del mismo modo que en los alumnos más jóvenes. Los que tienen más facilidad para lograr este ascenso no son los que demuestran originalidad en el sentido de poner en juego y arriesgar todo su ser, implicando toda su diferencia, en la elección de los temas de investigación, en sus lecturas, en sus escritos, en sus espacios de intervención. Son por el contrario los que más fidelidad a la familia han demostrado, los que han producido el discurso más audible posible para un auditorio con el cual han aprendido, a lo largo de su formación, el lenguaje, las referencias sin duda intelectuales, pero también sociales, culturales, políticas, etc. Tenemos que ser reconocido como uno de ellos, hay que parecerse a ellos cultivando al mismo tiempo el arte de la menor diferencia marginal<sup>68</sup>, la que marca la diferencia, aportando así la ilusión de originalidad al producto uniformizado.

Más allá de este *marketing* por el cual los postulantes traicionan casi siempre su deseo de investigación o, más exactamente, el ideal de una formación intelectual alimentada ante todo por el deseo de lograr un pensamiento singular, las universidades son actualmente lugares de perfecto conformismo: los individuos pasan la mayor parte de su tiempo peleando para acumular unas cuantas parcelas de poder más que su compañero. La competitividad está presente en todas partes mientras que las discusiones intelectuales están ausentes: van después de las múltiples reuniones de organización, después de resolver los problemas administrativos, de completar los dossiers de evaluación de investigación, de la búsqueda de financiación para la investigación, después de... después del "verdadero" trabajo, en realidad del trabajo tal y como es en nuestra sociedad... el trabajo muerto, alienado. Es así que en la universidad, el más insistente de los investigadores renace por la no-

---

<sup>68</sup> Sobre esta noción, véase Jean BAUDRILLARD, *La Société de consommation. Ses mythes, ses structures*, París: Denoël, 1970, págs. 123-143.

che<sup>69</sup>, después del trabajo, es el momento en el que puede de nuevo autorizarse a pensar, en total libertad, cuando la masa de los jefezuelos y sus perros guardianes<sup>70</sup> muere al fin, cuando el tiempo de las alianzas contingentes en busca de vulgares estrategias de acumulación de poderes queda suspendida por un tiempo efímero.

Al igual que en la escuela, no estamos ahí para vivir juntos, compartir, intercambiar, provocar el advenimiento de lo que aún no existe, transformar la realidad, sino más bien para afirmarnos como eternos vencedores: acumulo poder en detrimento de los demás luego existo... Y la acumulación de poder pasa por la conformación lo más adecuada posible al sistema de competitividad social generalizado, al igual que para los alumnos, el acceso a los mejores puestos implica conformarse todo lo posible a los *desiderata* y a la pseudocultura del auditorio autorizado o al *establishment*. El ascensor social es en el fondo una imagen bastante exacta: es un sistema cerrado que hace subir a unos, bajar a otros, pero que no modifica en absoluto la estructura en la que se mueven los usuarios. El espacio-tiempo es por otra parte perfectamente cerrado y no deja aparecer en ningún caso el estado de la estructura. Es cierto que si falla, obliga a los ambiciosos a tomar la escalera, pero reparar el lujoso montacargas no lograría modificar la jerarquía social establecida. Mientras la educación se piense como una institución que apunta al ascenso social de los usuarios, quedará bloqueada la reflexión sobre las jerarquías en las que participa, su sentido, su finalidad. Y no se podrá pensar, finalmente, en términos de finalidades, de proyecto social, de transformaciones posibles del lecho de Procusto contemporáneo y seguirá siendo ajena a cualquier postura radicalmente crítica.

Esta lógica de la identidad y de la identificación con las formas del poder (competencia, exacerbación de la fuerza, psicorigidez autoritaria), que domina desde la educación primaria y que continúa en la universidad se da también en la secundaria. Y me gustaría presentar en este punto mis reservas ante ese prejuicio que, aunque ciertamente puede dar cuenta parcialmente de la realidad, insiste en afirmar absolutamente que la crisis de la adolescencia es, ante todo, un problema antropológico y/o psicológico. Lo que yo he podido observar, durante un período bastante largo, en un centro de educación secundaria de provincias en el que ocupé, en primer lugar, un puesto de asistente de educación (los alumnos y los padres que, en este entorno, tienen dificultades para reconocer la humanidad de los profesionales de la enseñanza y la educación los llaman, muy sutilmente, “peones”) y

<sup>69</sup> Jacques RANCIÈRE, *La Nuit des prolétaires*, París: Fayard, 1981.

<sup>70</sup> Cfr. Paul NIZAN, *Les Chiens de garde*, Marseille: Agone, 2012.

más tarde el de Consejero Principal de Educación (CPE)\*, retuvo entonces mi atención con suficiente intensidad como para que aún lo recuerde: los alumnos en muchos casos con más dificultades en la escuela, los que rechazaban la escuela a la vez que rechazaban aprender de los adultos que enseñaban en ella, me resultaban a menudo cuanto menos tan lúcidos como los alumnos convencidos de aprender “para tener un trabajo más tarde”. Porque al llegar al centro de enseñanza secundaria todos los alumnos tienen esta lucidez: cuando les preguntaba por qué venían al centro, por qué estaban ahí, tras recordarme que la escolarización en Francia es obligatoria hasta los 16 años, la primera de las razones que se les ocurría, como una evidencia, era que venían a la escuela para lograr más tarde un trabajo. ¡Era evidente! En todo caso, ellos no tenían ninguna duda. En estas condiciones, el que un cierto número de alumnos rechazaran aprender y participar no me parecía carente de sentido por completo...

La institución escolar y, más en general, el mundo de los “adultos” rechazan demasiado fácilmente las razones de estos desenganches utilizando el sempiterno “este alumno no está hecho para la escuela”, “no es escolar”, “le va más bien el trabajo manual”, etc. Algunos alumnos adoptan posturas de rechazo tan rígidas como la manera en que afirman su identidad: “yo soy yo y seguiré siéndolo, no cambiaré”. Rechazo del cambio, rechazo de aprender, expresión de la necesidad de reforzarse en lo que se es, justamente cuando la cuestión de la identidad se convierte en algo tan preocupante. Añadiré algo que los psicólogos (que pertenecen al mundo de los adultos) suelen olvidar: el rechazo del mundo de los adultos, rechazo del discurso, porque el discurso de los adultos suena falso y la sensibilidad acerba de los adolescentes lo suele percibir muy bien. Tras los hermosos discursos sobre la realización, la justicia, la cultura, etc. el mundo del trabajo de sus padres no es lo que ellos desean y saben perfectamente que vienen al centro precisamente para prepararse para eso. Su rechazo de aprender no es sino un rechazo de su integración, un rechazo a participar, un rechazo a una transformación “para eso”. “No me gusta leer” me respondió un alumno al que acababa de proponer que retirase su abrigo y aprovechara el tiempo de estudio (que yo insistía en llamar así, contra la apelación clásica y bárbara de la “permanencia”, vigilada por un “peón”) para coger un libro y leerlo o simplemente echarle un vistazo. Se posicionaba así, dándome a entender en cuatro palabras que no deseaba el mundo que yo encarnaba, que yo representaba, que prefería su propio mundo, que prefería seguir siendo

---

\* N. de T.: Véase nota pág 61.

él, que no esperaba nada de la escuela, ni del instituto. Si las discusiones, iniciadas por lo general así, se mantenían algo más, me daba cuenta rápidamente de hasta qué punto estos alumnos se aburrían en la escuela.

Desde entonces comprendí que los alumnos se aburren y también un número nada despreciable de enseñantes —en el cual me cuento a veces—, porque la escuela no es un lugar de vida, no es un lugar en el que se respeta la vida, en el que se da respuesta a las problemáticas de la vida en el momento en el que se presentan. Lo esencial es siempre formarse para ser competitivo inmediatamente después. A algunos alumnos y a algunos profesores les gusta este universo, les satisface esta vida pospuesta al día de mañana, son suficientemente crédulos para aceptar el sacrificio de su vida y, de hecho, lo atraviesan fácilmente y de manera placentera. Aceptan este sacrificio, a menudo porque saben o están convencidos de que, a cambio, accederán a un poder mayor. Esto lo vemos de manera bastante habitual en algunas carreras con fama de duras en las que las humillaciones son moneda corriente, pero son aceptadas por los alumnos o los estudiantes porque esperan mucho del futuro que les depara... De este modo, las humillaciones pueden ser vividas como una iniciación, como el hecho de entrar en la familia de los poderosos a la que secretamente aspiramos desde hace tantos años; intensidad de una espera que termina por embotar, agotar las resistencias éticas, interiores. Digamos que, de alguna manera, para practicar esta procrastinación que consiste en aceptar el aplazamiento infinito al mañana hay que tener confianza en el futuro.

Sin embargo, muchos de los alumnos en ruptura con los que he tenido ocasión de cruzarme no tenían ninguna razón para confiar en el futuro; muchos estaban incluso radicalmente desilusionados, ya con 13 años... Y me daba cuenta además que detrás de estos asustados —por supuesto no todos, porque algunos, perfectos “mafiosillos”, se habían forjado ya un corazón de acero, tal vez como una protección eficaz para una situación hipercompetitiva<sup>71</sup>—, muchos tenían “un corazón tierno” y tan sólo aspiraban a ejercer oficios “útiles para los demás”, deseo al que la sociedad parecía oponerse desdeñándolo por completo. No se trata de alumnos súper lúcidos, simplemente viven en su época, en su familia, en su entorno y, desde donde ellos viven, es todo lo que perciben del futuro. Dar vida a la escuela significaría, por lo pronto, rechazar su racionalización *a priori* y volver a pensar los

---

<sup>71</sup> Respecto al desarrollo de los comportamientos mafiosos en la sociedad contemporánea, véase *Illusio* n° 6-7 (“Mafia et comportements mafieux”), Bellecombe-en-Bauges, Le Croquant, primavera de 2010.

fines, volver a pensarla radicalmente, antes de querer refundarla. Hay que soñar con un centro en el que los alumnos no vengan con la única esperanza de conseguir un puesto, más adelante, en el mercado de trabajo, sino más bien en la óptica de entender el mundo en el que participan.

## 7 LA RACIONALIDAD DE LA RESPUESTA CONTRA LA ÉTICA Y LA DUDA

Me parece importante recordar lo que Edgar Morin llamó, en una pequeña obra, los *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*, los siete problemas, siete temas fundamentales: es por supuesto posible desarrollarlos en una multitud de sub-temas que podrían atravesar las diferentes disciplinas y que son “tanto más necesarios para enseñar cuanto que todavía siguen siendo totalmente ignorados u olvidados”<sup>72</sup>, y muy especialmente en la educación superior, que está desbordada por las problemáticas superficiales y las racionalizaciones liberales que se imponen en este sector, empezando por la política de la profesionalización de las carreras, que no conduce, en la mayor parte de los casos, más que a especializaciones culturalmente estériles y que son así totalmente desvalorizadoras tanto para los enseñantes como para los estudiantes.

En primer lugar, se trata de enseñar el *conocimiento del conocimiento*, la aprehensión de la naturaleza del conocimiento, sus dispositivos, sus dificultades, sus enfermedades, sus propensiones al error y a la ilusión. Para Edgar Morin, “el conocimiento del conocimiento debe aparecer como una preparación para afrontar los riesgos permanentes de error y de ilusión, que no dejan nunca de parasitar el espíritu humano. Se trata de armar a cada espíritu para el combate vital por la lucidez”<sup>73</sup>. En segundo lugar, es importante enseñar *Los principios de un conocimiento pertinente*, es decir, necesario para una aprehensión *compleja y contextualizada* de la realidad, para conseguir que cada individuo sea capaz de articular un conocimiento global del mundo con conocimientos parciales y locales o, dicho de otro modo, articular el todo y las partes en un vaivén perpetuo de reajuste<sup>74</sup>. En tercer lugar, según Edgar Morin, es necesario enseñar *la condición humana*, y la necesidad de tomar consciencia del sentido del ser humano, de la complejidad de la identidad

---

<sup>72</sup> Edgar MORIN, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris: Seuil, 2000, pág. 7.

<sup>73</sup> Ibidem, pág. 11.

<sup>74</sup> Ibidem, pág. 12.

humana y de la identidad común con todos los otros humanos. Condición humana, se lamenta el autor, “que está completamente desintegrada en la educación, por las disciplinas, hasta el punto de ser actualmente imposible enseñar lo que significa ser humano”<sup>75</sup>.

En cuarto lugar, es importante también, propone el autor, enseñar la *identidad terrícola*, partiendo de la historia de la era planetaria, iniciada en el siglo XVI y demostrando cómo todas las partes del mundo se han vuelto inter-dependientes, inter-solidarias, sin ocultar las opresiones y las relaciones de dominación que “han devastado y devastan aún la humanidad”<sup>76</sup>. La enseñanza de lo complejo de la “crisis planetaria” debe permitir mostrar que todos los humanos comparten una misma comunidad de destino. En quinto lugar, hay que enseñar el principio tan importante de la incertidumbre, de la provisionalidad y de la duda. Dicho de otro modo, a través del conocimiento de la duda y de las incertidumbres tal y como aparecieron en algunas ciencias, a lo largo del siglo XX, hay que aprender a “navegar en un mar de incertidumbres”<sup>77</sup>, escribe el autor. De ahí la necesidad para todos los que están a cargo de la educación, por lo pronto, de deshacerse de las visiones deterministas de la historia, a partir de las cuales las fuerzas a veces más racionales, en el siglo XX, creyeron que podían predecir el futuro, sin tener en cuenta la provisionalidad fundamental de las cosas, el desarrollo a menudo contradictorio e inesperado de los acontecimientos, el accidente, la sorpresa, etc. “El carácter a partir de ahora desconocido de la aventura humana [debe] incitarnos a preparar los espíritus para contar con lo inesperado y poder afrontarlo”<sup>78</sup>. La sexta y penúltima proposición desarrollada está relacionada con la enseñanza de la comprensión, que es a la vez medio y fin de la comunicación humana, para responder a la exigencia planetaria de las comprensiones mutuas para salir del estado bárbaro de incompreensión en la cual se encuentran hoy en día las relaciones humanas. Enseñar la comprensión significa ante todo el estudio, a todos los niveles educativos, de “la incompreensión, en sus raíces, sus modalidades y sus efectos”<sup>79</sup>, el estudio de los resortes del odio, del resentimiento, del desprecio ante cualquier forma de alteridad, de singularidad, el estudio también del miedo, ante cualquier forma de alteración posible de la propia identidad.

---

<sup>75</sup> Ibidem, pág. 12-13.

<sup>76</sup> Ibidem, pág. 13.

<sup>77</sup> Ibidem, pág. 14.

<sup>78</sup> Ibidem.

<sup>79</sup> Ibidem, pág. 15.

Finalmente, Edgar Morin propone que se enseñe la ética del género humano, en el sentido de una toma de consciencia de que todo desarrollo humano, puesto que lo humano es a la vez individuo, sociedad y especie, debe “comportar el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y de la consciencia de pertenecer a la especie humana”<sup>80</sup>. Sólo a partir de ahí, escribe, podemos aspirar al establecimiento de una “relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos mediante la democracia y llevar a cabo el potencial de la Humanidad como una comunidad planetaria”<sup>81</sup>.

En conclusión, sorprendentemente, este tipo de trabajo, este tipo de síntesis, de un autor reconocido, nunca es abordado por el reformador, que parecer estar incluso cerrado por completo a abordarla... alérgico. Las reflexiones de Michel Henry, aportadas en *La Barbarie*, al finales de los años 80, no han logrado interpelar ni a los científicos, ni a los universitarios, ni a los políticos y lo mismo ocurre con la obra maestra de Jacques Ardoino, *Éducation et politique*, editado por primera vez en 1977 y que terminaba con una parte consagrada a *algunos elementos de reflexión para un proyecto de educación desde una perspectiva socialista*. Probablemente, lo más chocante actualmente es constatar hasta qué punto los que tienen como misión pensar la educación son incapaces de pensar el mundo, incapaces de resistir a las fuerzas que parasitan su pensamiento y les hacen perder toda lucidez. ¡Así ocurre con sus creencias religiosas en la digitalización de la escuela y, más globalmente, en las tecnociencias para salvar el mundo, creando crecimiento!, –incapaces de comprender el contexto histórico global, el contexto político, económico y social local y de articular con ellos la cuestión de la escuela y de la universidad de un modo diferente al planteamiento *a priori*, incapaces de comprender que es la cuestión de la condición humana la que está en el centro de la problemática del estudio, incapaces de entender la dimensión planetaria, incapaces de entender la urgencia de la situación y de imaginar hasta qué punto es aleatorio el devenir *casi* inmediato de la humanidad y por lo tanto vital la necesidad de prepararse para su llegada de otro modo que no sea la profesionalización y el “crecimiento”, incapaces de aprehender la alteridad si no es como adversidad, en la que se reduce al otro a lo mismo, incapaces, terriblemente incapaces, pero a la vez terriblemente *oportunistas*.

Tal y como escribía Walter Benjamin en 1914, “casi todos los egoísmos y altruismos, casi toda evidencia de la vida general encontró asilo en la universidad; sólo

---

<sup>80</sup> Ibidem, pág. 16.

<sup>81</sup> Ibidem.

falta la duda radical, la crítica fundamental y, lo que es aún más necesario, la vida consagrada a una total reconstrucción”<sup>82</sup>. Tal es el proyecto razonable de la universidad —y de la educación— contra el cual sus reformadores no han dejado nunca de combatir.

*Traducción del francés de Yago Mellado*

---

<sup>82</sup> Walter BENJAMIN, “La vie des étudiants”, en *Œuvres*, tomo I, op. cit., pág. 132.

# A AUTONOMIA E OS SUJEITOS BEM ADAPTADOS

*The Autonomy and the Well Adapted Subjects*

WOLFGANG LEO MAAR\*

[wmaar@ufscar.br](mailto:wmaar@ufscar.br)

Recebido em: 8 de setembro de 2014

Aprovado em: 20 de outubro de 2014

## RESUMO

Hoje a adaptação à sociedade é vital face às imposições da situação vigente. Isso significa abandonar a reivindicação de autonomia e de transformação social? A indiferença e a abstração favorecidas pela aceleração na era digital vem de encontro a um processo de capitalização individual dos sujeitos. Há um reforço recíproco entre a tecnologia da sociedade em rede e o auto-empresendedorismo do capitalismo neo-liberal. De um lado, se critica a forma pela qual a expropriação capitalista do tempo de vida é disciplinada na aceleração da era digital. De outro lado, a crítica da sociedade neo-liberal na era tecnológico-digital revela como indivíduos, universalizados como capital, a rigor são assalariados de si mesmos. O sujeito é sujeitado pela forma hegemônica da produção social pela qual ele próprio se objetiva em sociedade. Essa forma não é imposição técnica, mas opção histórica. A produção social é contraditória: de um lado, é produção centrada na forma determinada do trabalho assalariado vinculado à valorização do capital e seu tempo de trabalho expropriado, heterônomo. De outro, resulta da forma criativa da autonomia da força de trabalho viva, centrada no “tempo como espaço do desenvolvimento humano”. Uma adaptação não passiva e técnica à sociedade em que persiste a dimensão histórica e política podem atualizar os potenciais dessa produção contraditória. Por essa via, a autonomia do *well adjusted people* pode se efetivar, por exemplo, na experiência ampliada do trabalho e do tempo assim liberado, destinados à produção de uma sociedade não capitalista, em que se imponham limites à expropriação do tempo de vida.

*Palavras-chave:* autonomia; adaptação; capitalização; aceleração; sociedade-rede; auto-empresendedorismo; Th. W. Adorno; H. Marcuse; H. Rosa; P. Dardot; C. Laval; K. Marx; O. Negt; M. Postone.

---

\* Universidade Federal de São Carlos, UFSCar.

## ABSTRACT

Adaptation to society is today crucial in order to face the current situation. Does it mean we have to abandon the claims of autonomy and social transformation? Indifference and abstraction, as being promoted by acceleration in the digital age, converge with a process of individual capitalization of the subjects. There is a mutual reinforcement between the network-society's technology and the self-entrepreneurship of neoliberal capitalism. On the one side, we carry out a critique of the capitalistic expropriation of the life time as it is taking place in the acceleration of the digital age. On the other side, the critique of neoliberal society in the techno-digital age reveals how the individuals, universalized as capital, are finally employees of themselves. The subject is subjected by the hegemonic form of social production, through which he objectivizes into society. Such a form is not the result of a technical imposition, but of an historical option. The social production is contradictory: on the one side, production based on waged labor linked to the valorization of capital and its expropriated, heteronomic work time. On the other side, it is the result of the creative form of the autonomy of the living work force, centered on "time as the place of human development". A neither passive nor technical adaptation to society could actualize the potentialities of this contradictory production. In this way, the autonomy of *well adjusted people* could become effective, for instance, in the experience of work and of liberated time, which could lead to produce a non-capitalistic society, which would limit the expropriation of the life time.

*Key words:* autonomy; adaptation; capitalization; acceleration; network-Society; self-entrepreneurship; Th. W. Adorno; H. Marcuse; H. Rosa; P. Dardot; C. Laval; K. Marx; O. Negt; M. Postone.

Was du ererbt von deinen Vätern hast,  
Erwirb es, um es zu besitzen!  
Was man nicht nützt, ist eine schwere Last.<sup>1</sup>

Nur der verdient sich Freiheit wie das Leben,  
Der täglich sie erobern muss!<sup>2</sup>

J. W. Goethe - *Faust*

<sup>1</sup> "O que recebeste de legado, / Deves apropriar com teu trabalho! / Não usado, é um fardo pesado." Johann Wolfgang GOETHE, "Faust", em: *Werke* - 2. Berlin: Deutsche Buch Gemeinschaft, 1961, pág. 909.

<sup>2</sup> "Só merece liberdade e vida, quem à sua conquista se obriga!", *Ibidem*, pág. 1211.

Passados quase cinqüenta anos, as palavras de Adorno em *Educação – para que?* mantém seu vigor e servem como uma luva quando aplicadas à assim chamada era da tecnologia digital.

“Penso, sobretudo, em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação: Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos é a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria –, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas que supera toda educação. (...) No referente ao segundo problema (...) emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade (uma maneira de perceber como a realidade é – WLM), e essa envolve continuamente um movimento de adaptação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.

Nestes termos existe no conceito de educação (...) uma ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas não podemos nos desviar dela.”<sup>3</sup>

Hoje estamos em uma nova época, a era da informação a que corresponde uma “sociedade em rede” conforme o que Manuel Castells batizou como um “capitalismo informacional”<sup>4</sup>. A nova era constitui um aprofundamento da situação tecnológica anterior, com o agravante de uma universalização da síntese social objetiva e da apreensão identitária subjetiva no campo virtual.

## 1 O SUJEITO COMO VALOR

A indiferença e a abstração favorecidas pela aceleração na era digital vem de encontro a um processo de capitalização individual dos sujeitos. Há um reforço recíproco entre a tecnologia da sociedade em rede e o auto-empendedorismo do capitalismo neo-liberal.

<sup>3</sup> Theodor W. ADORNO, *Educação e emancipação*, São Paulo: Paz e Terra, 1995, pág. 143.

<sup>4</sup> Manuel CASTELLS, *O poder da identidade*, São Paulo: Paz e Terra, 2010, pág. XXVI.

Nessa nova era o significado de experiência se limita ao que seria “participação ou não-participação” nos procedimentos comunicativos, informativos e participativos da sociedade vigente. A participação sofre uma re-significação, como uma socialização conforme uma centralidade de códigos culturais mediante os quais as pessoas e as instituições representam a vida e tomam decisões. Ou seja: ou partilhar, ou ser excluído do poder de multiplicação de informações em rede. Na sociedade em rede, como se sabe,

“cada vez que alguém, por exemplo, interage com um conteúdo no *Facebook*, ele aparece em sua *time-line* e acaba percebido pelos seus contatos, acumulando exponencialmente o número de pessoas impactadas. Ou seja: “o poder reside nas redes de troca de informação e manipulação de símbolos que estabelecem relações entre atores sociais, instituições e movimentos culturais por intermédio de ícones, porta-vozes e amplificadores intelectuais.”<sup>5</sup>

Embora apreendido de modo abstrato, o âmbito da sociedade em rede vigente é objetivo e se instala ideologicamente como a sociedade efetivamente existente, sua organização e as formas de participação na mesma. A sociedade vigente, em que ocorre a prática concreta dos sujeitos, constitui uma objetivação (*Vergegenständlichung*) ideológica. Como afirma Adorno na citação inicial, “a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas que supera toda educação.”

Nas relações assim estabelecidas, para quem é formado nos termos das redes, a prática é imediata, instantânea e só se conserva na medida em que é acelerada e em que a interação entre sujeitos vivos e concretos se efetiva num campo de troca virtual. Neste as identidades se constituem anteriormente aos “objetos”, às “coisas” que representam. Aqui se pode levar ao pé da letra o que Adorno afirma em uma famosa carta de 2 de agosto de 1935 a Walter Benjamin: “O fetichismo da mercadoria (...) produz consciência”<sup>6</sup>. Nesta constatação se enfatiza o essencial: a consciência é gerada no âmbito do fetichismo da mercadoria. Ou seja, resulta de uma duplicidade imanente à mercadoria em sua existência objetiva, pela qual o valor constitui o que será a força de trabalho enquanto mercadoria. Além disso, como destaca Alexander Kluge, a tese segundo a qual o fetichismo da mercadoria produz

<sup>5</sup>Manuel CASTELLS, *Fim de milênio*, São Paulo: Paz e Terra, 2012, pág. 425; cfr. Wolfgang Leo MAAR, “A educação na época da conectividade em rede ou: que fim levou a autonomia?” *Inter-Ação*, Goiânia, v. 39, n. 2, 2014, pág. 346.

<sup>6</sup>Theodor W. ADORNO et al., *Aesthetics and Politics*, F. Jameson (org.), London: Verso, 1987, pág. 111.

consciência, tem como corolário a tese do primado do objeto<sup>7</sup>. A sociedade capitalista, conforme o fetichismo nela reinante, tem o primado frente à subjetividade que gera: é objetiva. Hoje a objetivação mercantil caracteriza de modo dominante a existência em sociedade, onde é impositiva ao exercer “uma pressão imensa sobre as pessoas”, como dizia Adorno, ao converter sujeitos em valor. Na sociedade em rede contemporânea, já não estamos em presença da informação do sujeito, mas do sujeito constituído a partir da informação.

Como advertiu Adorno na citação inicial, “a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e essa envolve continuamente um movimento de adaptação. (...) A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo.” Nessa realidade vigente,

“A questão, agora, se refere a mudanças relativas à própria inserção individual na produção e na vida cotidiana, em que a ideologia se individualizou no tempo de cada um de nós.”<sup>8</sup>

A inserção cada vez mais individual na produção contemporânea, com suas deficiências no plano da auto-organização do trabalho – tendo em vista o predomínio do indivíduo-empendedor – transfere progressivamente a socialização ao campo virtual: aqui a identidade construída ideologicamente se individualiza numa subjetivação extrema, com conseqüências em todos os aspectos da vida cotidiana, onde constitui as referências objetivas. Hoje existe uma necessidade avassaladora de adaptação à vida “virtual-digital”, impulsionada pela conversão das atividades digitais – por mais que se apresentem de modo alienado – em práticas com significados que ultrapassam a reprodução estritamente material das pessoas individualmente.

Na atualidade do capitalismo pós-fordista, ocorreu junto à chamada “financeirização” da economia uma aceleração de patrimônios e de renda com conseqüências profundas no plano subjetivo.

“Cada sujeito foi levado a se conceber e a se comportar em todas as dimensões de sua existência como um portador de capital a se valorizar (...) ocorre uma “capitalização da vida individual” que constitui com o seu avanço um passo a mais na corrosão das lógicas da solidariedade.”<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Alexander KLUGE, *Die Lücke die der Teufel lässt*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003, pág. 891.

<sup>8</sup> Wolfgang Leo MAAR, op. cit., pág. 349.

<sup>9</sup> Pierre DARDOT/Christian LAVAL, *La Nouvelle Raison du Monde*, Paris: La Découverte, 2009, 285.

Nesse novo âmbito do que se convencionou chamar neo-emprededorismo, o fortalecimento dos interesses privados individuais, paralelamente ao definir dos interesses públicos, acompanha uma cultura sustentada na obtenção rápida de informações conforme a aceleração técnica imposta pela tecnologia digital. No plano desses meios subvertem-se os objetivos como metas realizáveis no horizonte de expectativas tecnológico, que assim adquire relevância fundamental na vida das pessoas. A própria aceleração conduz a uma política num contexto em que o melhor “já não é o que apresenta os melhores argumentos ou programas, mas o que contempla as *imagens* mais chamativas.”<sup>10</sup>

Assim se expressa uma mudança no tempo próprio da política; política que precisa doravante se adequar como “política nesse tempo”<sup>11</sup> acelerado. “Essa maneira de adequação à sociedade técnico-digital implica novas estruturas temporais que possuem uma natureza coletiva e um caráter social que se revestem frente aos indivíduos em termos de uma robusta existência fatural.”<sup>12</sup>

Tal existência fatural confere ao horizonte de expectativas uma aparência de ser espaço de experiência para os indivíduos. Aqui temos uma amostra do fetichismo que produz consciência referido por Adorno.

Numa dimensão determinante da socialização efetiva na sociedade vigente, os homens fazem novamente consigo próprios o que a sociedade faz com eles, característica essencial da semi-formação segundo Adorno. Ou seja, foi afetada profundamente a relação dos sujeitos consigo próprios, numa adaptação à sociedade que é alienada, mas cuja ausência pode afetar seriamente os indivíduos, envolvidos num “imobilismo cultural profundo”<sup>13</sup>. Agora o que era formação, que não prescinde da duração argumentativa e do seu tempo, se socializa por toda parte, em sua fraqueza para o tempo, como semi-formação.

## 2 A SOCIEDADE COMO OBJETIVAÇÃO

A educação contempla o momento da adaptação, sem o qual seria impossível, como vimos acima. Entretanto a adaptação, embora necessária, não pode ser estrita reafirmação de conformidade ou acomodação, isto é, mero conformismo. Para distinguir adequadamente entre a “adaptação” e a “acomodação” a ser criticada, tal

<sup>10</sup> Hartmut ROSA, *Accélération*, Paris: La Découverte, 2011, pág. 388.

<sup>11</sup> *Ibidem*, pág. 319.

<sup>12</sup> *Ibidem*, pág. 11.

<sup>13</sup> *Ibidem*, pág. 12.

como postos acima, há necessidade de retornar ao “primeiro problema” mencionado por Adorno na citação inicial. Agora torna-se mais claro por que tal “primeiro problema” é referido pelo autor antes do outro, apesar deste último parecer à primeira vista mais fundamental para a questão da emancipação. É que o segundo problema tem como pressuposto o que se encontra formulado na primeira questão. Ou seja: como a própria organização do mundo em que vivemos é a ideologia, a qual por essa via não diz respeito a um conteúdo de idéias, mas a uma objetivação efetiva, isto é, a uma sociedade objetiva que é objetivada ideologicamente para se instalar como única existente. Cabe nessa medida distinguir entre, de um lado, objetivação como sociedade objetiva e, de outro lado, objetivação como processo pelo qual a sociedade é objetivada ideologicamente pelos próprios homens. Assim adaptação ou ajuste significa “participação” num contexto de objetivação, como o caracterizado acima enquanto sociedade objetiva. Dessa adaptação deve se distinguir o enquadramento, que significa “colaboração”, por seu turno referida à própria produção e reprodução dessa objetivação no âmbito da dinâmica ideológica. Em alemão os termos seriam *anpassen*, para adaptar, e *mitmachen*, para colaborar. Como acontece também em suas versões em português, a diferença de sentido entre elas é a diferença entre, de um lado, agir ativamente na objetivação social determinada e, de outro, colaborar passivamente na reprodução da própria objetivação vigente. Para Adorno, essa compreensão adviria de “colocar no lugar da adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isto (a adaptação) é inevitável, e em qualquer caso confrontar a consciência desleixada (restrita à objetivação vigente).”<sup>14</sup>. Para Adorno,

“aquilo que caracterizaria propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento e aquilo que este não é. Este é o sentido mais profundo de consciência (...) não é apenas o desenvolvimento lógico-formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais.”<sup>15</sup>

Capacidade de fazer experiências significa que síntese ou identidade já não ocorrem no plano lógico-dedutivo, como nexos identitários estabelecidos por uma reflexão e cálculo prévios às próprias manifestações. Mas se desenvolvem a partir de uma formação prática, ativa, social e histórica: ou seja, como constelações de mani-

<sup>14</sup> Theodor W. ADORNO, *Educação e emancipação*, op. cit., pág. 154.

<sup>15</sup> *Ibidem*, pág. 150.

feições que, em seu inter-relacionamento, convergem para configurações que constituem um nexo essencial.

A subjetividade sintetizada dedutivamente a partir das essências individuais constitui um pressuposto – chamado por Kant de “transcendental”, por exemplo, – das existências concretas, um nexo prévio que as organiza, tal como, por exemplo, a existência como força de trabalho capitalista organiza os homens em seu existir na sociedade contemporânea. Na sociedade capitalista, os homens são passivos em relação a essa sua existência como força de trabalho assalariada. Em tempos digitais essa situação é reforçada: os nexos prévios organizam as informações que jorram nas redes a partir de “imagens” fixadas por acúmulo e aceleração – como anteriormente exposto – consolidadas sem qualquer confrontação com a realidade e dotadas com um significado “disciplinador”, a que as pessoas se subordinam com indiferença. Adorno já advertira a essa questão em *Educação – para quê?*

“O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente (1967 - WLM) consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor.”<sup>16</sup>

A subjetividade dominante exclui a experiência do formar, porque já é formada – ou melhor: deformada como subjetividade sujeitada.

“À adaptação o sujeito deve sua existência, mas essa adaptação não deve excluir a experiência de não adaptação do que é dado. (...) Mas essa experiência é sabidamente excluída da subjetividade no sentido transcendental. Aqui, portanto, nos deparamos com uma outra subjetividade que ainda precisa ser criada, não como conteúdo de uma idéia prévia, mas no formato de uma formação. Como Adorno assevera, o homem é resultado e não *eidos*.”<sup>17</sup>

Adorno propõe a aptidão à experiência nessa “outra subjetividade” como objetivo principal para a educação. A “experiência do não-eu no outro”<sup>18</sup>. É preciso se opor à possibilidade de uma harmonia entre o que funciona em sociedade e o homem em sua formação autônoma, que em última análise é sujeito da dinâmica social geradora da sociedade. A educação teria mesmo que “trabalhar em direção

<sup>16</sup> Ibidem, pág. 148.

<sup>17</sup> Wolfgang Leo MAAR, “Mündigkeit und Erfahrung bei Adorno”, in H. Eidam/T. Hoyer (Orgs.), *Erziehung und Mündigkeit*, Berlin: Lit, 2006, pág.128.

<sup>18</sup> Theodor W. ADORNO, Ibidem, pág. 154.

dessa ruptura, procurando torná-la consciente em vez de dissimulá-la”<sup>19</sup>. Este seria o momento da contradição, da resistência, da diversidade e da variação.

Aptidão à experiência implica, nesse sentido, relação ou nexos com uma outra objetivação. Neste nexos cabe doravante investigar a semi-formação socializada na sociedade vigente.

“Para Adorno, não basta examinar a semi-formação, formação ou cultura tais como se verificam *na* sociedade vigente. É preciso investigá-las tendo como referência o contexto de produção *da* sociedade, como formação auto-gerada pelos homens e apreendida em sua dialética histórica. Cultura e formação precisam ser examinadas fora do âmbito estritamente cultural e pedagógico definidos na sociedade, para serem investigadas no plano da própria produção social da sociedade em sua forma determinada. A via régia de acesso ao essencial é o processo de sua reprodução vigente em seu aparecer real, presente.

“(…) A semi-formação vai muito além de uma perturbação pedagógica no interior de uma determinada situação social educacional. Refere-se a uma forma ordenada da sociedade contemporânea determinada conforme um certo modo de produção social dos homens, e somente neste âmbito pode ser adequadamente apreendida.”<sup>20</sup>

Na ausência desse nexos com a outra objetivação e da inaptidão à experiência dela resultante, tal como Marcuse expõe em *Comentários para uma redefinição de cultura*, a sociedade impõe objetivamente condições aos indivíduos como sujeitos, de modo que os mesmos se convertem – sem tomar consciência disso – em meras engrenagens reprodutoras do vigente, estancando tendências transformadoras. Os sujeitos são objetivamente sujeitados às tendências dominantes na sociedade, em última análise resultantes de sua própria produção.

Assim como a semi-formação e a cultura, os seus “sujeitos” não tem história própria, não detém autonomia. Sua história é a história da objetivação social em que se situam, que lhes apresenta suas condições, suas necessidades, suas formas de auto-reconhecimento e de interação. Contudo, tão logo situados no plano da produção da objetivação, o contexto das “necessidades vitais”, a perspectiva da autonomia é recolocada nos termos da experiência de “situações insuportáveis”. O texto de Marcuse é auto-explicativo:

---

<sup>19</sup> Ibidem, pág. 154.

<sup>20</sup> Wolfgang Leo MAAR, “Adorno, semi-formação e educação”, *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 83, 2003, pág. 471.

“A transformação social pressupõe que ela exista como objetivo de uma necessidade vital, bem como a experiência de situações insuportáveis e de alternativas às mesmas – e justamente esta necessidade e esta experiência tem seu desenvolvimento obstruído na cultura vigente. Sua libertação tem como pré-condição o re-estabelecimento da dimensão cultural perdida, que, independente de quão precariamente, era resguardada da violência totalitária da sociedade: ela constituía a dimensão espiritual da autonomia.

Educação para a independência pessoal e intelectual – isso soa como meta unânime. Mas efetivamente trata-se de um programa profundamente subversivo que golpeia alguns dos mais vigorosos tabus democráticos. Pois a cultura democrática dominante exige heteronomia sob a máscara da autonomia, tolhe o desenvolvimento das necessidades mediante a máscara de sua promoção e limita o pensamento e a experiência com o pretexto de seu aprofundamento e abrangência (...) Em lugar algum as opiniões transcendem o sistema social estabelecido, que determina suas necessidades, opções e opiniões.”<sup>21</sup>

Para Marcuse essa heteronomia, como obstrução das necessidades e limitação do pensamento e da experiência, constituiria as conseqüências sociais do desenvolvimento de uma objetivação social que ele denomina uma “sociedade tecnológica”, uma organização tecnológica do mundo. Essa organização social representa uma nova forma social da racionalidade, a saber: a racionalidade tecnológica.

Aqui o racional é simultaneamente irracional em sua objetivação social. Isto é: a sociedade como objetivação resultante da racionalidade tecnológica é “irracional” quanto aos seus fins, limitados como meios na medida em que são traduzidos socialmente como possibilidades técnicas. O meio racional-técnico de realização dos objetivos culmina no cancelamento de potenciais de emancipação. Nesse sentido, a tecno-ciência desenvolvida neste âmbito, embora represente uma atividade, a rigor, não é ativa. Ela é passiva em relação a fins que transcendem o vigente, que assume, de modo unidimensional, apenas de maneira pragmática no existente. Assim a racionalidade tecnológica é, ao mesmo tempo, irracional. O irracional não se contrapõe exteriormente ao racional, mas constitui momento deste último. Essa convivência entre racional e irracional forma, como se sabe, o núcleo argumentativo, tanto de *O eclipse da razão*, de Horkheimer, quanto da *Dialética do esclarecimento de Horkheimer e Adorno*.

<sup>21</sup> Herbert MARCUSE, *Kultur und Gesellschaft-2*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1965, pág. 159.

Na objetivação social dada, o horizonte de expectativa tecnicamente realizável substitui o espaço de experiência efetivamente possível.

Para Marcuse, só a arte permanece ativa nessa dimensão, na medida em que, paralelamente a seu momento expressivo, insiste numa dimensão de verdade como possibilidade efetiva para ser construída. O momento de atividade significa justamente a não restrição ao plano da objetivação dada. Essa tendência da arte se firma no plano de possibilidades de uma “nova sensibilidade”, apta a uma experiência para além da objetivação empírica imediata. É vinculada a uma recusa da objetivação social que, como sociedade de consumo de massa, reduz as necessidades humanas como fins objetivos a meros objetos técnicos que representam aqueles fins, reduzidos a mercadorias. Esse é o contexto da “grande recusa”, cujos defensores seriam, como os excluídos, os agentes potenciais da transformação social segundo Marcuse. O critério dessa recusa permaneceria como a distinção entre “verdadeiras” e “falsas” necessidades, construídas na objetivação social ideológica, tanto para Marcuse, como para Adorno. “Todos os homens a rigor sabem (...) o que não tem importância”, afirmaria ele numa de suas últimas intervenções acerca da influência social da indústria cultural a partir de uma investigação promovida em 1969<sup>22</sup>.

Ocorre aqui uma recusa da objetivação social construída nos termos do estágio histórico do modo de produção capitalista e que, com sua organização técnica, se instala como sociedade vigente. A ideologia é a própria organização social, já afirmara Adorno. Ela é uma sociedade “falsa”, no sentido em que ela é desprovida de história própria: sua história depende da história dos determinantes sociais que condicionam a reprodução do modo de produção social da vida dos homens e que são continuamente repostos nessa dinâmica. Esse seria exatamente o sentido em que, para Walter Benjamin, se impõe acionar o freio de emergência como crítica de uma revolução falsamente progressista e que repõe o existente.

---

<sup>22</sup> Theodor W. ADORNO, *Introdução à Sociologia*, São Paulo: Edunesp, 2008, pág. 344.

### 3 AUTONOMIA NA SOCIEDADE OBJETIVADA ?

O diagnóstico da “falsa objetivação social”, da organização social ideológica que se sobrepõe à sociedade, perdura. Entretanto o momento da adaptação é mais real e as necessidades novas instaladas na era digital, embora “falsas” no sentido acima apontado, são mais efetivas do que nunca. A realidade da adaptação na falsa objetivação só pode ser decifrada nos termos de sua gênese histórica.

“Explodir o *continuum* da história”, como sugere Benjamin em sua 15<sup>a</sup>. das *Teses sobre o conceito de história*<sup>23</sup>, significa deter a reprodução continuada e acelerada da objetivação ideológica, justamente com a finalidade de expor a história nela presente. Desse modo seria possível rever a gênese, o nexos do presente ao passado, para liberar a oportunidade da geração de um outro presente, distinto daquela objetivação inicial e vigente. Mas onde apoiar a alavanca dessa alternativa?

Perto do final de *One-Dimensional Man*, Marcuse insiste nessa pergunta necessária. “Uma resposta pode se apresentar ao considerarmos a teoria crítica precisamente no ponto de sua maior debilidade – sua inabilidade em demonstrar as tendências emancipadoras *no âmbito* da sociedade estabelecida.”<sup>24</sup> Marcuse se concentra justamente no enigma da descoberta das forças de transformação do existente no próprio plano da realidade efetiva. Este seria, em suas palavras, “o maior desafio do presente”. Está em causa a exposição das forças imanentes de transformação no modo de produção capitalista. “Na ausência da demonstração dessas forças, a crítica da sociedade permaneceria válida e racional, mas seria incapaz de traduzir essa racionalidade em termos de prática histórica.”<sup>25</sup>

A memória é invocada para essa tarefa. A memória da gênese histórica, em primeiro lugar. Porém uma memória que, ao mesmo tempo em que ultrapassa uma rememoração nos termos vigentes da ideologia da sociedade industrial, também significa recolocar na atualidade a dimensão prática e criativa que foi perdida. Isso ocorreu quando os fins vinculados à necessidade de uma transformação do vigente, por não serem passíveis de realização na mesma, são desvirtuados na racionalidade tecno-científica como se fossem meros objetivos técnicos no âmbito estrito do plano produtivo.

<sup>23</sup> Walter BENJAMIN, *Obras Escolhidas -1*, São Paulo: Brasiliense, 1986, pág. 230.

<sup>24</sup> Herbert MARCUSE, *One-Dimensional Man*, Boston: Beacon, 1991, pág. 254.

<sup>25</sup> *Ibidem*, pág. 255.

A sociedade tecnológica, segundo Marcuse, obstrui o desenvolvimento do momento transformador presente na realidade capitalista. Ciência e técnica proporcionam traduções dos valores em tarefas técnicas e traduzem fins enquanto meios. Para o filósofo, “a sociedade industrial possui os meios para converter as aventuras do espírito em aventuras da técnica”. Assim se impõe atenção frente a um verdadeiro fetichismo da teoria, que consolida como objeto técnico o que é objetivação humana social-histórica.

Por seu turno, a arte possibilitaria o livre desenvolvimento do momento transformador. Como a técnica, a arte gera um universo de pensamento e práxis a partir de seu interior. Mas, em contraste com o universo técnico, o universo da arte é *Schein*, manifestação aparente. Nesta “manifestação que aparece” há uma realidade que se expressa como ameaça e promessa do vigente. Aparece no plano da arte a objetivação de uma realidade possível distinta da existente. A razão tecno-científica pode passar nesses termos por uma re-tradução em termos de uma razão em que opera efetivamente uma força —a da imaginação como *Einbildungskraft*— que se contrapõe à —e assim torna explícita— a força que obstrui uma dinâmica de transformação do vigente e que é imanente ao existente.

A rigor essa dinâmica existe também na razão tecno-científica, onde ela é uma possibilidade interna a depender da respectiva configuração social e histórica. Em seu ensaio sobre *Industrialização e Capitalismo na Obra de Max Weber*, Marcuse finaliza justamente com a exposição desta questão, uma possibilidade imanente à técnica que Weber não reconheceu. Afirma ele que

“quando a razão técnica se revela como razão política, isso ocorre porque desde o início ela era *essa* razão técnica e *essa* razão política: delimitada pelo interesse determinado da dominação. Como razão política, a razão técnica é *histórica*. Se a separação em relação aos meios de produção é necessidade técnica, por outro lado a servidão assim organizada *não* o é.”<sup>26</sup>

E acrescenta: “Como espírito coagulado (*geronnener Geist*), a máquina não é neutra; a razão técnica é a razão social respectivamente dominante”<sup>27</sup>. Ou seja, a força do espírito foi congelada num determinado contexto histórico e que poderia não sê-lo.

Esse movimento de congelamento seria examinado por Marcuse como cultura afirmativa, fundamento da ideologia da sociedade industrial. Mas a cultura poderia

<sup>26</sup> Herbert MARCUSE, *Kultur und Gesellschaft-2*, op. cit., pág. 129.

<sup>27</sup> Ibidem.

ser passível de uma nova determinação. Mas a cultura afirmativa conserva uma “cultura negativa”, como Marcuse expõe em *Comentários para uma redefinição de cultura*”.

Ou seja, um “outro mundo que aparece no vigente; irrompe nas disposições da vida diária, na experiência que temos de nós mesmos e dos outros, no contexto natural e social.”<sup>28</sup> Independente do que possa constituir essa diferença, ele conclui por afirmar que ela estabelece bases para tornar o mundo um *outro* mundo, *negação* da realidade vigente.

A seu modo, Adorno também refere-se à questão no aforismo 153, que finaliza a *Mínima Moralia*.

“Da filosofia só cabe esperar, na presença do desespero, a tentativa de ver todas as coisas tal como se apresentam do ponto de vista da redenção. Não tem luz o conhecimento senão aquela que se irradia sobre o mundo a partir da redenção, tudo o mais se esgota na reprodução e se limita a peça da técnica. Caberia construir perspectivas nas quais o mundo se ponha, alheado, com suas fendas e fissuras à mostra tal como alguma vez se exporá indigente e desfigurado à luz messiânica. E na capacidade de obter essas perspectivas sem arbítrio e violência, inteiramente a partir do sentimento dos objetos, que, só nela, consiste a tarefa do pensamento.”<sup>29</sup>

Contraposta à estratégia de “conscientização” teórica, do objetivado que aparenta ser a da crítica ideológica de uma certa tradição marxista, a “redenção” é uma perspectiva da experiência no plano da objetivação. Aqui, como aponta Zamora, sem entretanto abarcar essa totalidade social teoricamente, “há que esforçar-se por decifrar o singular e o particular de tal modo que faça aparecer o antagonismo da totalidade social.”<sup>30</sup>

Marcuse contribui nessa direção ao procurar decifrar ainda na sociedade vigente as bases para uma nova sociedade. A própria produção da objetivação se dá além do alcance de sua consciência teórica, no plano prático. Contudo não uma prática meramente reprodutora, técnica. Mas, como já sustentava Schiller em sua *Carta XXIII - Sobre a Educação Estética do Homem*, como uma prática criativa que precisa ser ensaiada, ser um “jogo” (*Spiel*), uma “forma que pode existir”, “uma espontanei-

<sup>28</sup> Ibidem, pág. 176.

<sup>29</sup> Theodor W. ADORNO, *Mínima Moralia*, Rio de Janeiro: Azougue, 2008, pág. 245.

<sup>30</sup> José Antonio ZAMORA, *Th. W. Adorno - Pensar contra a barbárie*, São Leopoldo: Nova Harmonia, 2008, pág. 151.

dade iniciada na passividade”, um “aprender a desejar mais nobremente, para não ser forçado a querer de modo sublime”<sup>31</sup>. Uma vez apreendido o antagonismo entre as objetivações da totalidade social, com suas fendas e fissuras, abre-se aos que parecem desesperançados no horizonte dado de expectativas, uma esperança no espaço de uma experiência efetiva possível.

Ao examinar dez anos depois os movimentos de 1968, Marcuse conjura uma experiência

“de transformação *interna* da produção e do consumo capitalistas até o ponto em que a quantidade (o poder produtivo do aparato) se transfigura como qualidade: na existência pacificada de homem e natureza. Obviamente esta é uma transformação *política* radical: não a destruição do Estado capitalista, mas sua democratização, mediante a ampliação do auto-governo e da auto-administração no processo do trabalho que conduz a um gradual abandono do trabalho assalariado.”<sup>32</sup>

Um processo de educação para a humanidade, tal como o sustentado por Schiller, seria agora viável mediante hábitos no contexto da produção real da sociedade e que confluem em uma experiência das alternativas históricas, que transcendam as concepções e os comportamentos vigentes.

“Só ensaiando uma prática continuada e de associação em novos termos temporais, mediante a experiência de novos hábitos, se pode superar o isolamento e a atomização. A educação para a resistência e a contradição deve ter como objetivo atual facultar uma tal experiência. É a experiência da contraposição entre práticas “convocadas pela rede” e práticas avaliadas, discutidas e combinadas em interação viva e concreta das pessoas. Não se trata de recusar a rede social, mas criticar o modo irrefletido de assimilação de suas práticas. É a experiência do divórcio entre o tempo da rede e o tempo da experiência. Essa é a educação para a contradição e a resistência à homogeneização mercantil que se requer. Pela mesma os homens socializados seriam novamente aptos a controlar seus destinos com autonomia frente às imposições com que se defrontam em sua participação nos termos vigentes, decorrentes de seu próprio modo de produzir sua vida em interação em sociedade e em interação com a natureza.”<sup>33</sup>

<sup>31</sup> Friedrich SCHILLER, *A educação estética do homem*, São Paulo: Iluminuras, 2011, pág. 112.

<sup>32</sup> Herbert MARCUSE, *Nachgelassene Schriften – 4*, Lüneburg: Zu Klampen, 2004, pág. 138.

<sup>33</sup> Wolfgang Leo MAAR, “A educação na época da conectividade em rede ou: que fim levou a autonomia?”, op. cit., pág. 350.

## 5 AUTONOMIA COMO AUTO-DETERMINAÇÃO NA PRODUÇÃO DA SOCIEDADE

Como foi exposto anteriormente, os tempos digitais, pela aceleração da informação no plano virtual, propiciam a característica da atual fase da sociedade capitalista em suas conseqüências no plano subjetivo. Ela consiste fundamentalmente numa intensificação subjetiva da perspectiva do capital e de sua valorização. Nesse sentido, a aceleração na objetivação social vigente tem um resultado disciplinador e corresponde à experiência cultural de um imobilismo tendo em vista a dinâmica de produção dessa objetivação<sup>34</sup>. A aceleração da informação digital-técnica vem de encontro à perspectiva do indivíduo como capital, que se valoriza na medida em que sua “produtividade” aumenta e este “é o meio de diminuir o tempo de trabalho necessário”<sup>35</sup>. Tal conhecimento técnico-digital, como a ciência e a linguagem, é constituído historicamente; não foi gerado pelo capital. Mas encontra-se em harmonia com a perspectiva capitalista, a qual continuamente reforça a natureza temporal que estrutura esse conhecimento. Isso acontece na medida em que há a sujeição ao nexos previamente sintetizado, que, como se fosse um *a priori* inevitável a partir do qual se constituem os significados, organiza os sujeitos conforme uma posição dominante no vigente. Em analogia à “indústria cultural” e seu “círculo de manipulação e necessidades retroativas”<sup>36</sup>, pode-se falar em um “ambiente digital” que gera aceleradamente a necessidade de si próprio e assim se legitima ao nos colocar a serviço dele. A informação digital funciona, sempre que isso ocorre, nos mesmos moldes do valor que abstrai de seu conteúdo para se desenvolver estritamente conforme a mera acumulação de valor. Ou seja, como capital, que é valor que produz valor. A crítica, como no caso referente à ciência, à técnica e à linguagem, também deve ter por alvo esta perspectiva, ou seja, o modo capitalista de desenvolvimento da tecnologia digital e da socialização que representa.

Aqui, no entanto, precisamos retornar à advertência inicial de Adorno relativa ao momento da adaptação e ao momento da experiência da contradição e da crítica. Na sociedade tecnológico-digital, as informações digitais estão a tal ponto presentes nas atividades profissionais e culturais, que ultrapassam o plano material

<sup>34</sup> Hartmut ROSA, *Accélération*, op. cit., pág. 12.

<sup>35</sup> Moishe POSTONE, *Time, labor and social domination*, Cambridge: Cambridge Un. Press, 1993, pág. 383.

<sup>36</sup> Theodor W. ADORNO, *Dialektik der Aufklärung – GS-3*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1997, pág. 142.

estrito de sua sobrevivência material para se constituírem em vínculos fundamentais da vida coletiva. Embora sejam formas estabelecidas conforme nexos previamente objetivados e não necessariamente em relação com a própria vida individual, esta porém é seriamente afetada pela ausência dessas atividades digitais socializantes.

A dificuldade dessa crítica, assim, é que ela incide na vida das pessoas como perda de inserção e participação social.

Em contraposição a esse quadro, centrado de certo modo sob um prisma do capital, caberia examinar os potenciais técnicos da rede e do espaço virtual-digital nos termos do que Oskar Negt caracteriza como uma “economia política do trabalho”<sup>37</sup>, contraposta a uma “economia política do capital”. Trata-se de pensar sujeitos associados de acordo com os termos de uma possibilidade de auto-determinação dos mesmos que não é subordinada a nexos previamente dispostos; seria uma auto-determinação autônoma – e por isso, democrática – na própria constituição dessas sínteses, conforme a inserção prática dos sujeitos vivos na vida social. Ou seja: está em pauta encarar as possibilidades digitais também no plano da produção social – o “trabalho vivo” – da objetivação vigente, sem lhe impor os limites advindos de sua transfiguração em capital.

Não se trata de uma economia “positiva” do trabalho, mas de uma crítica do trabalho enquanto valor, apropriação de tempo para a valorização. Trata-se da liberação dos potenciais do trabalho vivo levando em devida conta a própria *forma socialmente objetivada* do trabalho. A questão reside, como enfatiza Moishe Postone, em que o valor de uso criativo do trabalho foi apropriado sob forma alienada no processo de produção capitalista. A própria atividade digital-tecnológica ou científica foi “historicamente constituída como dimensão concreta do capital” e “poderia existir de outra forma”<sup>38</sup>. O desconforto da crítica que resulta em graves consequências na vida das pessoas apontado acima, provem justamente dessa dimensão dominante exercida por esse trabalho como atividade socialmente mediadora, “que domina as pessoas e precisa ser re-apropriada pelas mesmas”<sup>39</sup>.

E não apenas pelo prisma da acumulação, do trabalho valorativo, abstrato, socialmente constitutivo da riqueza e forma de mediação social hegemônica no capitalismo. Mas também do trabalho vivo, forma particular de exteriorização con-

<sup>37</sup> Oskar NEG, *Lebendige Arbeit, enteignete Zeit*, Frankfurt am Main, Campus, 1987, pág. 29.

<sup>38</sup> Moishe POSTONE, op. cit., pág. 364.

<sup>39</sup> *Ibidem*, pág. 373.

creta da força de trabalho humana, orientada a determinados fins e geradora de valores de uso, que transcende o contexto da valorização capitalista. Outro mundo presente no vigente, mas distinto nos termos de sua reprodução social. Esta não seria condicionada previamente nos termos de um nexos pressuposto de força de trabalho capitalista, mas por uma experiência constitutiva como formação orientada por necessidades de desenvolvimento não restritas à esfera do valor.

A forma trabalho pela “perspectiva do capital” na sociedade vigente e a forma trabalho pela “perspectiva do trabalho” na mesma sociedade se apresentam numa interação que, embora assentada no existente, promove uma experiência contraditória com o mesmo. Esse é o apoio buscado para a transformação. Como advertem com Negt e Kluge, são duas formas de organização social do trabalho coletivo.

“Esses dois lados precisam de início ser mantidos separados, para se acompanhar seus desdobramentos de maneira independente um do outro, de modo que, ao final, possam, numa situação social específica, desenvolver a sua dialética.”<sup>40</sup>

Ou seja: não é possível passar de um lado ao outro de modo imediato. É preciso acompanhar seu desenvolvimento objetivo, que resulta em uma dupla dialética. De um lado, conforme o prisma do trabalhador coletivo organizado pelo capital na era digital, não basta a crítica à aceleração digital como desfavorável à formação. Trata-se de uma realização “falsa”, porém efetiva. Mas justamente por ser efetiva, motivo de adaptação, a aceleração, por favorecer a disciplina e não a criatividade<sup>41</sup> pode se converter objetivamente em obstáculo à acumulação. Nesse sentido existe uma contradição no interior da situação vigente, ou seja, do homem como capital que se valoriza<sup>42</sup>: um limite à produção. Esta produção, causa essencial da adaptação, em última análise depende do trabalho produtivo, criativo. Este pode ser liberado na medida em que se economiza trabalho abstrato socialmente necessário. O próprio primado do objeto pelas suas contradições conduz a isso. Exige-se economizar o trabalho socialmente necessário para liberar trabalho criativo para reforçar a acumulação. Aqui o trabalho vivo permanece como trabalho assalariado, tempo expropriado e gerador de mais-valia e acumulação capitalista. Nesse sentido a conversão dos sujeitos em capital que se valoriza, corresponde à conversão dos sujeitos

<sup>40</sup> Oskar NEGt/Alexander KLUGE, *O que há de político na política*, São Paulo: Edunesp, 1999, pág. 124 (orig. alem., *Massverhältnisse des Politischen*, Frankfurt am Main: Fischer, 1992, pág. 123).

<sup>41</sup> Hartmut ROSA, op. cit., pág. 245.

<sup>42</sup> Pierre DARDOT/Christian LAVAL, op. cit., pág. 285.

em assalariados de si mesmos e, nessa medida, incapazes de superar o plano da objetivação alienada resultante da produção capitalista em que se encontram.

Do outro lado, a organização social pelo ponto de vista do trabalho, pode-se orientar para a valorização capitalista, enquanto é trabalho gerador de valores de uso para o mercado. Marx afirma que, “embora capital seja trabalho objetivado, nem todo trabalho objetivado é capital”<sup>43</sup>. Não é necessariamente, por motivos técnicos, mas pode ser por motivos políticos. Isto é, “o tempo de trabalho livre pode se destinar à intensificação do trabalho capitalista”<sup>44</sup>. Nesse sentido, como já visto acima, o tempo de trabalho é expropriado dos sujeitos do trabalho, na medida em que usado para fins que são apenas peças da engrenagem da acumulação. Aqui trabalho é tempo expropriado.

No entanto, é possível conceber essa economia do trabalho socialmente necessário por parte dos trabalhadores associados também como orientado de modo emancipatório, conforme fins ainda por desenvolver num espaço de experiência e que se encontram obstruídos no horizonte técnico vigente de expectativas. Essa orientação não é uma imposição técnica, mas uma possibilidade histórica e política. Aqui a economia de trabalho é liberação de *autonomia*, de tempo livre de apropriação capitalista. Conforme Marx em *Salário, preço e lucro*, nessa medida “o tempo é o espaço do desenvolvimento humano”<sup>45</sup> (Marx/Engels, 1956 a, p.144). Ou, nos termos do *Manifesto Comunista*, “o trabalho acumulado é apenas meio para ampliar, enriquecer e promover o processo de vida dos trabalhadores”.

A contradição no trabalho coletivo capitalista, entre disciplina imposta e criatividade necessária, interage dialeticamente com a contradição no plano do trabalhador coletivo pela perspectiva do trabalho, entre o trabalho vivo como trabalho assalariado e o trabalho vivo da auto-determinação do sujeito da produção. A passagem, necessária ao capitalismo, da disciplina ao plano do trabalho criativo, torna possível a contradição com o capital. O próprio primado contraditório do objeto — capitalismo— conduz ao potencial de superação do vigente. O outro mundo aparece *no* existente em sua vida cotidiana.

Essa é a condição de possibilidade da autonomia dos sujeitos bem adaptados na sociedade vigente. Seu fundamento é a contínua experiência, na sociedade, da insatisfação e da crítica em relação à dependência do capital, seja nas formas da vida

<sup>43</sup> Karl MARX, *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*, Berlin: Europäische Verlagsanstalt, s/d, pág. 168.

<sup>44</sup> *Ibidem*, pág. 599.

<sup>45</sup> Karl MARX /Friedrich ENGELS, MEW-16. Berlin: Dietz, 1956, pág. 144.

social, seja nas formas da vida individual. Inclusive no auto-empresorismo que convive com a era digital, onde o sujeito, como valor, se apreende como trabalho vivo assalariado, heterônomo enquanto imposição valorativa do capital, mas que só é efetivo quando é criativo, autônomo, força que agrega novo valor. A era digital aguçava essa contradição no neo-liberalismo.

É uma chance, como diria Marcuse, cuja existência depende de uma opção política. Na fase atual da dinâmica capitalista, já não há os excluídos pela racionalidade capitalista e que poderiam formar os sujeitos de uma “grande recusa”, como acontecia na época de Marcuse. Hoje, como visto acima, os próprios “incluídos” como capital, são simultaneamente “excluídos” como assalariados de si mesmos. Esse desenvolvimento entre capital e força de trabalho demonstra que a dinâmica capitalista se sustenta numa apreensão da produção como tempo heterônomo, dependente do capital; ou seja, tempo expropriado e não pago nos termos da finalidade da valorização pela extração de mais-valia. Persiste o que asseverava Adorno em 1969:

“A organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual conforme suas próprias determinações (...) O problema da emancipação é se e como a gente – e quem é a gente? – pode enfrentá-lo.”<sup>46</sup>

Uma adaptação não técnica, mas em que persiste a dimensão histórica e política, pode atualizar os potenciais da produção contraditória anteriormente apontada. A autonomia do *well adjusted people* exige resistência e crítica em relação a essa heteronomia, ou seja, essa dependência do capital. Por essa via, a autonomia se realiza na apreensão ampliada do trabalho e do tempo que libera. Em outras palavras, um tempo efetivamente livre e destinado à produção de uma sociedade não capitalista. Essa produção se dá no contexto da experiência da era digital em novas formas de trabalho, para além do trabalho assalariado e seu tempo de vida expropriado: trabalho cooperativo produtivo, político, artístico, científico...

---

<sup>46</sup> Theodor W. ADORNO, *Educação e emancipação*, op. cit., pág., 181.

# O CARÁTER FORMATIVO DO NÃO-IDÊNTICO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA *DIALÉTICA* *NEGATIVA* DE TH. W. ADORNO

*The Formative Nature of the Non-Identical.  
Some thoughts regarding Th. W Adorno's Negative Dialectics*

ROSALVO SCHÜTZ\*

[rosalvoschutz@hotmail.com](mailto:rosalvoschutz@hotmail.com)

Recebido em: 21 de agosto de 2014

Aprovado em: 9 de setembro de 2014

## RESUMO

Defendemos que a valorização da educação repousa sobre esperanças legítimas de uma vida e de um mundo melhor. Sua redução a significados requeridos pelo mercado escamoteia os potenciais emancipatórios subjacentes a essa legitimidade. Através da noção de semiformação, desenvolvida por Th. W. Adorno, pretendemos contribuir para a compreensão deste mecanismo neutralizador do potencial educativo. Simultaneamente, com a ajuda do mesmo autor, assinalamos a importância e centralidade da valorização de aspectos não idênticos ao sistema enquanto constitutivos num processo de formação crítica e solidária. O não-idêntico pode manter viva a esperança que aponta para além das relações de domínio e exploração pressupostos pela sociedade atual.

*Palavras-chave:* educação; semiformação; não-idêntico; esperança.

## ABSTRACT

The appreciation of education is based on legitimate hopes of a better life and a better world. Its reduction to the requirements of the market disguises the emancipatory potentials underlying this legitimacy. Through the notion of semiformation (*Halbbildung*), developed by Th. W. Adorno, we intend to contribute to the understanding of the neutralization of the educational potential. We also point out the importance of valuing non- identical aspects to the system fir they are essential for a critical, supportive formation process.

---

\* Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

The non-identical can keep alive the hope that goes beyond the relations of domination and exploitation assumed by the current society.

*Key words:* Education; Semiformation; Non-identical; Hope.

## 1 INTRODUÇÃO

O discurso da valorização e da importância de educação tem se fortalecido enormemente, tanto aqui no Brasil quanto no mundo todo, nos períodos mais recentes. A sua referência ocupou um lugar comum em diversas instâncias e organizações, principalmente quando se trata da justificação de qualquer forma de política ou ação coletiva. Neste sentido, pode-se afirmar que, na sociedade atual, a educação tem sua importância reconhecida, senão como poderia servir enquanto referência de legitimidade e legitimação de discursos e ações tão diversas e até mesmo controversas como vem acontecendo? Simultaneamente, no entanto, sob muitos aspectos, parece estar havendo um progressivo estreitamento da concepção de educação. Em vez de ser concebida enquanto processo de formação cultural que estimula para o desenvolvimento integral, autônomo e crítico de cada indivíduo, ela parece antes ter se tornado um mecanismo que forma para a adaptação às estruturas externas e independentes da individualidade. Mesmo que implicitamente, a educação está sendo significada cada vez mais como um valioso recurso competitivo dentro da ordem econômica global. Cada vez mais é exigida uma educação que acompanhe o acelerado processo de concorrência global, marcando a educação como um processo de formação subjetiva em vista dos interesses do mercado. Progressivamente, ela vem sendo moldada e reduzida a um instrumento capaz de direcionar as habilidades e capacidades de desenvolvimento humano no contexto da luta concorrencial de todos contra todos, exigida pela lógica de “valorização do valor” da sociedade produtora de mercadorias.

Entender os pressupostos e visualizar perspectivas de superação desta tendência certamente é um desafio incontornável para uma educação que se pretenda emancipatória. A crença na educação e a legitimidade que ela conquistou na atualidade seguramente não são redutíveis ao que ela tendencialmente está se tornando. No imaginário social e mesmo na tradição humanista do ocidente, a educação vem também associada à formação cultural no sentido do fortalecimento da autonomia e emancipação individual e coletiva, da construção de relações mais adequadas consigo, com os outros e com a natureza, da construção de um mundo mais solidá-

rio, dentre outros aspectos. A legitimidade da educação no contexto atual, especialmente entre nós aqui no Brasil, certamente ainda repousa sobre este aspecto mais amplo da compreensão de educação e da promessa a ela inerente, embora esta dimensão muitas vezes lhe permaneça oculta e escamoteada. A sua valorização é, portanto, legítima também por traduzir e dialogar com o desejo de uma vida melhor e de superação de condições desumanas e miseráveis (em sentido material e cultural) atualmente existentes. Esta base de legitimação mais ampla é, muitas vezes, reduzida e instrumentalizada pela concepção atualmente hegemônica de educação, que busca legitimar-se<sup>1</sup> como representante daquela referência, embora sua realidade não dê conta dessas promessas. Nossa tese é que o desejo e a esperança depositados na educação são, apesar de legítimos, muitas vezes, aprisionados para dentro dos limites daquilo que nos é apresentado falaciosamente como sendo a única possibilidade de um processo emancipatório acontecer: o sistema produtor e consumidor de mercadorias. Em vez da emancipação, da reflexão crítica, da autonomia e da humanização do mundo, a educação foi sutilmente reduzida a um canal de acesso a informações úteis para um melhor posicionamento no interior da divisão social do trabalho instituída: ela tornou-se um instrumento de adaptação, mesmo que o discurso da sua legitimação ainda recorra a referenciais mais amplos. Basta atinar, por exemplo, para o fato de que, por detrás da ideia de qualificação, geralmente é contrabandeada toda a perspectiva do capital e sua base referencial constituída pela produção do valor de troca. Por isso, ela conduz principalmente à adaptação, à concorrência e à construção de ambientes sociais hostis à solidariedade e à vida, ou seja, o contrário do que, com razão, se espera dela. O ensejo emancipatório legítimo que dá sustentação ao discurso a favor da educação fica, assim, despotencializado no interior da regralidade existente, passando, inclusive, a ser instrumentalizado para a justificação e reprodução das relações sociais existentes.

Seria preciso evidenciar/liberar novamente a base mais ampla de legitimidade da educação, visto que o pensamento de uma educação na perspectiva humanista foi forçado a posições bastante defensivas e seus principais referenciais e potenciais foram fortemente reprimidos, formatados e coisificados dentro da ordem existente. Para que isso se torne possível, no nosso modo de ver, algumas qualidades críticas dos conceitos emancipatórios da educação [que foram “esquecidos”] teriam de ser

---

<sup>1</sup> A respeito do significado da educação no contexto atual enquanto ferramenta de concorrência veja Rosalvo SCHÜTZ, “Educação, Movimentos Sociais Populares e Democracia”: *Cadernos de Educação*. Pelotas, v. 32, 2009, págs. 85-104, especialmente o item “Significado de educação nas relações sociais existentes”.

novamente liberados e potencializados. Pois muitos conceitos foram neutralizados por terem sido reduzidos a conceitos estáticos, recalçando as contradições e contextos sociais nos quais se constituíram. Eles foram coisificados e instrumentalizado por relações de poder, de modo que, de alguma forma, sua crítica já é simultaneamente uma crítica à dominação. O evidenciamento e a valorização dessas dimensões adquire, pois, na perspectiva de uma dialética negativa que valoriza aquilo que o sistema quer ver esquecido, um caráter esclarecedor/emancipatório. A utopia de tal postura seria a de conseguir transformar o não-idêntico do sistema existente em um referencial prático constante nos processos educacionais. Formar para além do sistema significa formar e ser formado desde o não-idêntico deste. Seria a liberação de potenciais atualmente aprisionados pela força identificadora/adaptadora do sistema. Talvez assim pudesse ser possível forjar uma prática educativa compatível com as esperanças e promessas que subjazem à sua legitimidade.

O que pretendemos nesse ensaio é contribuir, a partir de algumas reflexões de Th. W. Adorno, para a compreensão de alguns pressupostos que possibilitaram o estreitamento da concepção de educação no contexto atual, bem como o potencial que ainda lhe é latente enquanto força crítica capaz de fazer o enfrentamento e contribuir com a superação de relações de dominação. Para tanto, buscaremos compreender a interconexão existente entre semiformação, perda da capacidade de realizar experiências e indústria cultural. Esperamos, a partir daí, vislumbrar um horizonte emancipatório liberto dos limites da sociedade produtora de mercadorias e que aponte para a formação integral do ser humano. Um potencial que, no nosso modo de ver, já está latente em uma contradição fundamental da própria sociedade moderna, qual seja: ela precisa acumular conhecimento e informação de forma progressiva ao mesmo tempo em que precisa paralisar constantemente a consciência dos potenciais emancipatórios imanentes a esse processo. Ou seja, em certa medida, ela precisa neutralizar constantemente aquilo que potencialmente estimula.

## 2 INDÚSTRIA CULTURAL E SEMIFORMAÇÃO: O CARÁTER FETICHISTA DA MERCADORIA NA EDUCAÇÃO

“A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”<sup>2</sup>.

Na redução dos seres humanos a agentes e portadores de valores de troca se escondem relações de dominação de uns seres humanos sobre outros. A anonimização das relações de dominação certamente se apoia nisso. Em vez de relações de dominação explícitas há uma pressão sobre todos (as) para que se mantenham constantemente submetidos e orientados pelas leis do valor. Constituídos socialmente, estes valores são internalizados pelos indivíduos e instrumentalizados pelo sistema que lhes empresta uma aparência de naturalidade. Ao indivíduo, portanto, as relações de dominação se apresentam como exigências da totalidade, como uma espécie de razão na realidade, à qual ele só com muita dificuldade poderia se contrapor. A liberdade do cliente torna-se o ícone da mesma, embora o cliente, como se sabe, é antes objeto do que rei. A indústria cultural se presta para reforçar subjetivamente o poder da totalidade sobre a individualidade, de modo que se acredite estar tomando decisões próprias e, assim, ela tem um papel fundamental na “neutralização e desativação dos potenciais de protesto e resistência frente ao sistema”<sup>3</sup>. Por diversos canais, ela manipula e deforma os indivíduos, impedindo sua formação autônoma, que é um dos pressupostos básicos para qualquer noção de sociedade realmente democrática. Nesta perspectiva, as relações de poder e dominação não são fatos sociais isolados, mas antes resultado de constelações conceituais e sociais amplamente articuladas. A educação, assim como todas as dimensões relativas aos processos de formação cultural, não podem ser colocada idealisticamente fora destes contextos nem ser totalmente imersa nos mesmos.

Na abordagem que estamos fazendo, a contraposição às petrificações conceituais e sociais apontadas, portanto, se constitui enquanto uma tarefa educativa. Evidentemente, a simples consciência da dominação, por si só, não transforma a

---

<sup>2</sup> Theodor W. ADORNO, “Teoria da Semiformação”, trad. Newton Ramos-de-Oliveira, in B. Pucci; A. A. S. Zuim; L. A. C. N. Lastória (Orgs.), *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*, Campinas: Autores Associados, 2010, pág. 25.

<sup>3</sup> José Antonio ZAMORA, *Th. W. Adorno. Pensar contra a barbárie*, trad. de A. Sidekum, São Leopoldo: Nova Harmonia, 2008, pág. 248.

realidade, mas, sem uma teoria capaz de desvendar tais relações, uma *práxis* que mereça tal nome não parece possível. A teoria se torna uma forma de *práxis*. Talvez seja o caso de voltar a interpretar e entender o porquê de processos de transformação e emancipação não terem se efetivado. Não ousar fazer esta reinterpretação nos expõe ao perigo de incorrer em uma *práxis* reduzida a ativismo, ou seja, uma falsa *práxis*. A formação de uma consciência crítica e solidária certamente terá de enfrentar teórica e praticamente esta questão. Nesse sentido, uma teoria crítica da educação se torna quase que sinônimo da resistência teórica e prática à coisificação do pensamento em curso. Os conteúdos de verdade da educação e de sua legitimidade atual, que certamente transcendem a sua instrumentalização para o encobrimento ideológico de relações sociais de dominação, precisa/pode ser liberado pelo exercício crítico.

Esta, no entanto, é uma tarefa que pode ser inserida no contexto da própria modernidade, onde, apesar das maravilhosas possibilidades técnicas e cooperativas, os seres humanos, em vez de lutar pela sua libertação, submetem-se a novas formas de dominação. Ou seja, as relações de poder e dominação só podem ser compreendidas de modo mais adequado nos contextos sociais, históricos e materiais nos quais estão inseridos e sua superação não pode se abstrair desses contextos, sob risco de se tornar um idealismo. Isto, por si só, já nos deixa precavidos contra a tentação de atribuir uma função emancipatória à educação sem levar em conta a sua inserção social. Sem isso somos levados a uma concepção abstrata e elitista de educação que certamente é tão conivente e incapaz de crítica frente ao *status quo* quanto aquela que se coloca diretamente a serviço deste. A educação é tampouco um fenômeno social isolado assim como o poder e a dominação também não o são. Ambas podem se apresentar ao indivíduo como dominação disfarçada, mas muito real, dentro das constelações valorativas, sociais e econômicas (para cuja internalização a educação certamente contribui), em que ele é forçado a se orientar: tudo em nome de certa “razão na história” ou do “poder da lógica das coisas” que se impõe sobre os indivíduos.

É claro que, para contrapor-se a esta tendência, a razão precisa ser capaz de realizar algo mais do que simplesmente reger instrumentalmente as relações entre meios e fins, ela precisa voltar a refletir sobre os próprios fins a serviço dos quais se encontra ou gostaria de estar. A construção de relações autenticamente humanas talvez possa, então, se apresentar como um fim soberano sobre os outros. A luta contra a mistificação de qualquer tipo de pensamento, instituição ou relação social

torna-se, assim, uma das mais urgentes tarefas formativas. A indústria cultural, enquanto pretensão de domínio e determinação total de tudo em vista da produção de valor —e que, nesse sentido, não admite diferença— é o grande referencial negativo de uma educação que pretenda ser mais do que adaptação, mas que também não quer se deixar deteriorar a um idealismo que busca “uma idealização a ser realizada”<sup>4</sup>. Reconhecer nos indivíduos, na sociedade e na natureza aspectos que possam fornecer subsídios para resistir a esta pretensão de identidade absoluta torna-se vital. Embora a função ativa do sujeito jamais possa ser eliminada, atribuir a potencialidade crítica unicamente à capacidade de reflexão crítica do sujeito seria ainda um tanto idealista. Certamente não é por um passe de mágica que alguém se torna capaz de realizar reflexões críticas e autônomas, assim como o esforço de apreensão subjetiva/intelectual também não é, por si só, suficiente. Somente quando consegue ir além do que lhe é apresentado enquanto realidade, mas partindo da própria realidade, é que a experiência formativa, imprescindível para a constituição subjetiva autônoma e crítica, parece tornar-se possível. É o que se poderia chamar, a partir de Adorno, de a força emancipatória do não-identico.

Não se trata de algo evidente à primeira vista, mas também não de algo que pode ser percebido sem levar em conta o que acontece. Até porque o feitiço/ilusão (*Bann*) gerado por essa situação e que se funda na identidade gerada pela submissão de tudo ao valor de troca (em detrimento a todas às relações qualitativas), e que alimenta e legitima o surgimento de novas formas míticas e irracionais de dominação, exige algo mais do que o simples fortalecimento racional/instrumental do sujeito. Segundo Adorno, (com clara referência argumentativa a Marx e a Feuerbach, quando estes tratam do fetichismo) o problema é que: “Aquilo que se faz por si mesmo torna-se um em si do qual o si próprio não consegue mais sair; na crença dominante nos fatos enquanto tais, na sua aceitação positiva, o sujeito inverte sua imagem refletida. Enquanto encanto<sup>5</sup>, a consciência reificada se tornou total”<sup>6</sup>. Mas é justamente na pretensão de domínio total que se revela uma contradição que pode apontar para a sua fraqueza. O caráter fetichista da mercadoria é verdadeiro e falso ao mesmo tempo: verdadeiro porque, de fato, estrutura a vida das

<sup>4</sup> Wolfgang Leo MAAR, “Adorno, semiformação e educação”: *Revista educação e sociedade*. V. 24, no. 83, 2003, pág. 461.

<sup>5</sup> No nosso entendimento, seria bom associar os termos *feitiço*, *ilusão* e *dominação* ao termo *encantamento* no momento da tradução do termo *Bann*, pois se trata justamente deste aprisionamento que vai além do puro encantamento (cujo termo alemão é *Bezauberung*).

<sup>6</sup> Theodor W. ADORNO, *Dialética negativa*, trad. M. A. Casanova, Rio de Janeiro: Zahar, 2009, pág. 286.

peças (e sua simples negação subjetiva teria consequências desastrosas para a sobrevivência do sujeito), e falso na medida em que ele não abarca tudo, apesar de se apresentar enquanto tal e, por isso, não deixa de ser ideologia. Perceber os pontos de apoio desde onde o feitiço pode ser quebrado significa estar à procura do não-identico. No nosso contexto, parece-nos que isto significa estar à procura daquilo que está antes e depois da redução da educação à instrução, sem perder esta redução de vista.

No escrito intitulado *Theorie der Halbbildung*, traduzido tanto por *Teoria da Semiformação* quanto por *Teoria da Pseudocultura*, Adorno desenvolve aspectos em torno das críticas à técnica, à cultura e à racionalidade já iniciadas em conjunto com Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*. Aqui, no entanto, trata-se de entender como o caráter fetichista da mercadoria, na forma de indústria cultural, se apropria do espírito, da cultura e da educação. Com a afirmação de que a “[...] semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”<sup>7</sup>, Adorno quer chamar a atenção para o fato de a educação, nesse contexto, antes de contribuir para a formação de sujeitos autônomos e capazes de experiências substantivas de vida, pode contribuir para o seu atrofamento, para a sua degradação à simples adaptação ideológica. Isto acontece quando os produtos culturais e educacionais são reduzidos e validados por um caráter mercadológico como se esse fosse mais importante e estivesse acima da própria vida, da autonomia e da integridade dos seres humanos e da sociedade. Neste sentido, a *Halbbildung* não é uma simples educação deficitária, mas sim uma formação que deforma o indivíduo e, por isso, também uma espécie de degradação da formação cultural. É uma ação violenta sobre os sujeitos, de modo a fazer com que eles mesmos busquem e fortaleçam aquilo que os domina e atrofia, interiorizando a dominação. Ela visa a indivíduos perfeitamente adaptados ao mundo disponível. Essa adaptação pode ser vista por dois ângulos: na medida em que “uma determinada forma social de subjetividade social imposta por um determinado modo de produção social”<sup>8</sup> molda a ação dos indivíduos e/ou na medida em que a cultura é despotencializada, passando a ser concebida apenas como uma esfera espiritual separada dos processos vitais, sociais e históricos das pessoas. Não perceber mais a relação vital entre cultura, formação e constituição subjetiva, segundo Adorno, já é o próprio processo de semiformação, pois ela inviabiliza qualquer forma de autonomia e/ou de intervenção na realidade.

<sup>7</sup> Theodor W. ADORNO, “Teoria da Semiformação”, op. cit., pág. 25.

<sup>8</sup> Wolfgang Leo MAAR, “Adorno, semiformação e educação”, op. cit. pág. 462.

de. Nos dois pontos de vista, o indivíduo é formado apenas para a adaptação às relações/estruturas pré-existentes e, por mais que tenha de se esforçar pessoalmente para tal e por mais que seja culturalmente “formado”, não perceberá contradição entre sua (semi)formação cultural e as relações sociais de opressão. De uma ou de outra forma, a formação fica “pela metade”, enfraquecendo o indivíduo frente ao todo que se lhe contrapõe como inalterável.

Th. W. Adorno<sup>9</sup> ressalta que a *Halbbildung* (*Halb* = meio/metade) não pode ser confundida com *Unbildung* (*Un* = não/sem)<sup>10</sup>. Quer dizer que a *Halbbildung* não é uma falta de formação. Ela é também formação, mas uma formação que deforma, que atrofia. Na medida em que ela elimina a tensão entre autonomia e adaptação, enfatizando apenas um dos lados, ela deforma o indivíduo de tal forma que, do ponto de vista emancipatório, talvez tivesse sido melhor não ter tido formação alguma<sup>11</sup>. Embora em ambas (*Un-* e *Halbbildung*) o momento da autonomia esteja ausente, a *Unbildung* ainda pode “[...] permitir uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia —qualidades que se desenvolvem naqueles não inteiramente domesticados—, podia elevá-los à consciência crítica”<sup>12</sup>, ao passo que a *Halbbildung* bloqueia a possibilidade de experiências formativas, pois o “semiformado” já não se considera mais carente de algo, ele já tem uma explicação para tudo desde os conceitos pré-formados que lhe foram fornecidos/inculcados, e que acredita serem seus. Como os julgamentos são automatizados desde o ponto de vista previamente estabelecido, o confronto substantivo com a realidade e a tradição é prejudicado de tal modo que todo o potencial crítico imanente às contradições da realidade é simplesmente excluído da esfera da tematização. O indivíduo tende a não se deixar afetar por aquilo que não cabe nos parâmetros que a *Halbbildung* (enquanto instrumento educativo da indústria cultural) lhe forneceu.

<sup>9</sup> Cf. Theodor W. ADORNO, “Teoria da Semiformação”, op. cit..

<sup>10</sup> Adorno não emprega o termo *pseudo* neste contexto, [que também é usado em língua alemã (*Pseudo*) com o mesmo sentido que o nosso] apesar de utilizá-lo em outros, como por exemplo, ao se referir à pseudo-atividade (*Pseudo-Aktivität*) no texto sobre “Notas marginais sobre Teoria e Práxis” (Theodor W. ADORNO, “Notas marginais sobre teoria e práxis”. In: Theodor W. ADORNO, *Palavras e sinais. Modelos críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995). Parece-nos que o fato de Adorno ter preferido o termo *Halb* em vez de *Pseudo* não deveria nos passar despercebido.

<sup>11</sup> Jürgen LACHMANN, *Bildung als Kritik der Herrschaft. Zur Dialektik der Bildung bei Theodor W. Adorno*. Impreso: Kassel/Alemanha, s. d. pág. 45.

<sup>12</sup> Theodor W. ADORNO, “Teoria da Semiformação”, op. cit., pág. 21.

### 3 A TENSÃO NECESSÁRIA: ENTRE ADAPTAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

“A educação seria impotente se ignorasse a adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém seria questionável igualmente se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, em conseqüência do que a situação existente se impõe no que tem de pior”<sup>13</sup>.

Uma das intenções historicamente subjacentes à noção de *Bildung*, segundo Adorno, objetiva, por um lado, a libertação da natureza em vistas à constituição/adaptação à sociedade, mas, por outro lado, também o fortalecimento da autonomia do indivíduo humano frente às restrições exigidas pela sociedade, através da formação da “sua natureza”. Ou seja, ela se constitui num campo tenso entre emancipação e adaptação. A absolutização de qualquer uma dessas dimensões tende a degradar em ideologia, em semiformação. O objetivo da *Bildung* originalmente foi a busca de uma possível pacificação entre geral e individual, sociedade e indivíduo, buscando conceber uma sociedade onde o indivíduo não precise abrir mão de suas reivindicações de autodeterminação e felicidade para fazer parte da mesma. Adorno sugere que, de certa forma, esta reconciliação, ironicamente, vem acontecendo na sociedade atual: no entanto, à custa do sacrifício do indivíduo, da sua adaptação. Ou seja, a identificação e integração do indivíduo na totalidade social é tão forte que ele não percebe mais a possibilidade de ser algo não compatível com ela. Desde seus desejos mais íntimos até sua forma de pensar e agir ele é tendencialmente formatado pela totalidade. A semiformação, por isso, se traduz principalmente pela incapacidade de pensar e ser para além do que está aí. É possível, pois, que mesmo douto, alguém possa ser totalmente adaptado ao sistema e, por isso, só aparente e ilusoriamente, livre e autônomo: douto ignorante.

O potencial formativo que tradicionalmente a noção de formação cultural (*Bildung*) tinha, advinha justamente desta tensão gerada por momentos contrapostos mas em constante interação. Na medida em que um destes momentos se torna uma categoria fixa, este potencial fica neutralizado. Quando a formação cultural não é mais compreendida a partir da origem e do contexto social na qual está inserida e a partir de onde é gerada, ela tende a se degradar em “autoengano elitista”. Neste sentido, ela não pode deixar de ser adaptação. Por outro lado, quando não

<sup>13</sup> Theodor W. ADORNO, *Educação e Emancipação*, trad. W. L. Maar, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pág. 143.

consegue mais estabelecer um distanciamento crítico no que concerne às relações sociais estabelecidas, colocando-se simplesmente a serviço de finalidades das mesmas, ela também abdica da autonomia. Ambos os caminhos levam a uma falsa reconciliação. É preciso, pois, que tanto as relações sociais existentes sejam levadas a sério, a fim de que não se recaia no absolutismo da vontade, mas, simultaneamente, estas relações não podem ser absolutizadas e, por isso, a liberdade e a possibilidade de escolha autônoma de fins também não podem ser sacrificadas. Assim se entende Adorno quando este afirma que a educação não pode abdicar nem do seu caráter de formação crítica nem da sua dimensão adaptadora, sob o preço de, em ambos os casos, se transformar em ideologia.

Obviamente, no contexto contemporâneo de crescente domínio da indústria cultural, o maior desafio parece estar no polo do fortalecimento da autonomia, visto que há uma tendência de a adaptação se tornar o momento dominante em vista de uma autoconservação no interior do sistema. É neste sentido que Adorno alerta que, em vez da emancipação do sujeito, há, na concepção de educação resultante desse processo, uma tendência de que a educação se degrade em eliminação do sujeito em função de sua autoconservação<sup>14</sup>. Uma questão intrigante e contraditória é que a dimensão da liberdade e da autonomia subjetiva não pode ser eliminada nem mesmo pela sociedade constituída, pois a própria ideia de sujeitos autônomos é constitutiva da sociedade burguesa e fundamental para a sustentação de suas referências de legitimidade. Nesse sentido, a sociedade constituída não pode abdicar da noção de autonomia e liberdade do sujeito, sob risco de pôr em questão sua própria justificação, pois isso inviabilizaria, por exemplo, as possibilidades de contratos entre sujeitos formalmente livres, sem os quais as relações de exploração se tornariam inviáveis. Ela precisa, por isso, alimentar constantemente a promessa de liberdade e autonomia, uma vez que elas lhe são constitutivas, sem, no entanto, permitir sua realização efetiva. Liberdade e autonomia estas que, por isso, precisam permanecer restritas aos âmbitos da liberdade formal e da autonomia subjetiva. Os

---

<sup>14</sup> Concordamos com Zamora de que isto afeta tanto educandos quanto educadores. Cf. José Antonio ZAMORA, "Educação depois de Auschwitz", in J. A. Zamora; B. Pucci; A. da Silva Moreira, *Adorno: educação e religião*, Goiânia, Editora da UCG, 2008, págs. 24-25: "No entanto o que vale para os educandos, também deve ser refletido em relação aos educadores. Também eles se vêem submetidos às exigências coativas do sistema educativo e às crescentes dissonâncias que este produz nos educandos, o que provoca um clima escolar dificilmente suportável, ou apenas suportável reduzindo friamente a práxis educativa ao cumprimento dos protocolos educativos burocraticamente fixados. Estaríamos, pois, diante da fórmula denunciada por Adorno: a eliminação do sujeito para assegurar sua autoconservação".

fundamentos e os pressupostos sociais destas, portanto, já não podem ser tematizados. Percebe-se aí uma influência progressiva da ordem estabelecida na constituição dos limites emancipatórios do sujeito. A realidade da liberdade, por isso, parece se afastar cada vez mais da promessa, algo semelhante ao que acontece com a educação, conforme vimos acima<sup>15</sup>. Não cair na tentação de delegar apenas ao sujeito a sua situação de não liberdade, apontando para as contradições realmente existentes, deslumbra-se, assim, como uma tarefa educacional imprescindível. Simultaneamente, a subjetividade não pode ser eliminada, pois a consequência disso seria a total adaptação. “O problema, quase insolúvel, consiste aqui em não se deixar imbecilizar nem pelo poder dos outros nem pela impotência própria”<sup>16</sup>.

Evidentemente, o próprio significado de termos como educação, formação cultural, autonomia, dentre outros, na medida em que são conceitos historicamente construídos e, portanto, carregados dos fins para os quais foram constituídos dentro de uma sociedade regida pelo interesse de classes, não é isento de cargas ideológicas herdadas dos contextos nos quais esses termos foram formulados. Desta origem não se pode abstrair, sob risco de cair em um agir ingênuo e facilmente instrumentalizável. Por outro lado, estes conceitos também contêm conteúdos que transcendem [ou que podem transcender] as finalidades instrumentais que historicamente lhes foram atribuídas e, por isso, não se deixam reduzir a estes. Adorno insistentemente chama a atenção para o fato de que todo conceito contém pressupostos pré-reflexivos que foram escamoteados, que, embora ocultos, lhe permanecem latentes. Além disso, todo conceito pode sempre levar para além daquilo que normalmente lhe é atribuído. Nesse sentido, as contradições não são possíveis apenas entre conceitos, mas estão no próprio conceito. São justamente estes pressupostos que indicam para os potenciais que ultrapassam o significado a que foram restringidos<sup>17</sup>. A resignificação destes<sup>18</sup>, portanto, poderia significar a reabilitação

---

<sup>15</sup> Também na relação teoria x prática esta tensão se faz presente: “Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto”. Theodor W. ADORNO, “Notas marginais sobre teoria e práxis”, op. cit. pág. 204.

<sup>16</sup> Theodor W. ADORNO, *Mínima Moralia*, trad. L. E. Bica, ver. Guido de Almeida. 2 ed. São Paulo: Ática, 1993, pág. 47.

<sup>17</sup> A esse respeito, veja Rosalvo SCHÜTZ, “Refúgio da liberdade. Sobre a concepção de filosofia de Th. W. Adorno”: *Revista Veritas*, Porto Alegre, 2012, v. 57, págs. 32-52, especialmente o item “O pensamento filosófico enquanto subversão”.

de dimensões normalmente não perceptíveis. Trazer à tona o caráter não-idêntico destes conceitos, portanto, poderia ser concebido como um momento de autonomia em relação ao que os conceitos nos querem fazer pensar dentro das relações sociais constituídas. A crítica do conhecimento, desta forma, acaba se tornando, em grande medida, crítica social. “Crítica da sociedade é crítica do conhecimento, e vice-versa”<sup>19</sup>. Desde onde a possibilidade crítica, no sentido apontado, seria possível? Um dos ingredientes indispensáveis é a experiência. Vejamos.

#### 4 EXPERIÊNCIA FORMATIVA E A POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CULTURAL

“[...] a educação para a experiência é idêntica à educação para emancipação”<sup>20</sup>.

O caráter fetichista da *Halbbildung* se funda, assim como o caráter fetichista da mercadoria, demonstrado por Marx, na autonomização, absolutização e mistificação de características humanas e, por isso, ele bloqueia a irrupção do qualitativamente novo na vida e na sociedade. A absolutização do valor de troca, traduzido nas relações abstratas da equivalência de valor, camufla os pressupostos substantivos (os valores de uso) e qualitativos entre os seres humanos e desses com a natureza. Desse modo, as experiências formativas, que não podem prescindir de relações qualitativas e da diferença/novidade, são inviabilizadas: a formação permanece restrita aos parâmetros da esfera da produção de equivalentes, onde tudo é tendencialmente reduzido a relações quantitativas. A dinâmica abstraidora<sup>21</sup> sobre as relações qualitativas se impõe e condena o indivíduo a um não sujeito, apesar de sua firme crença em sua liberdade e autonomia. Também a natureza é reduzida a um material à disposição, que só adquire significado e valor na medida em que é inserido no processo de produção e valor. Um grande desafio do pensamento crítico diante dessa reali-

<sup>18</sup> A metáfora mais utilizada por Adorno para aludir a esse desafio de buscar pelo pensamento aquilo que foi extirpado do pensamento é o das constelações conceituais. A esse respeito veja Bruno PUCCI, “A Dialética Negativa enquanto metodologia de pesquisa em Educação: atualidades”. In: *Revista Ecurrículum*, São Paulo, v. 8, n.1, 2012 e Rosalvo SCHÜTZ, “Refúgio da liberdade”, op. cit.

<sup>19</sup> Theodor W. ADORNO, “Sobre sujeito e objeto”. In: *Palavras e sinais. Modelos Críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, pág. 198.

<sup>20</sup> Theodor W. ADORNO, *Educação e Emancipação*, op. cit. p. 151.

<sup>21</sup> Cf. Rosalvo SCHÜTZ, *Die abstrahierende Dynamik der modernen Gesellschaft. Konsequenzen für die Beziehungen der Menschen untereinander und mit der Natur*, Frankfurt a. M., Berlim, Viena, Bruxelas, Nova Iorque e Oxford: Peter Lang, 2007.

dade é não se deixar seduzir pela crença de que o real é apenas o que se apresenta como racional. É preciso ir além daquilo que o sistema apresenta como razão: “A prática também necessita, porém, de algo diverso, que não se esgota na consciência, algo corpóreo, mediado com respeito à razão e diverso dela qualitativamente”<sup>22</sup>. Resgatar a possibilidade de realizar experiências formativas substantivas surge, por isso, como um dos principais desafios de uma educação com pretensões emancipatórias. Sem ela, parece que dificilmente conseguiremos nos contrapor aos pressupostos que possibilitaram algo tão terrível quanto o nazismo e que “[...] continua presente nos homens bem como nas condições que o cercam”<sup>23</sup>.

Diante do exposto, certamente pode-se afirmar que o conceito de experiência pode ser tomado como um conceito-chave de uma teoria crítica da educação. Evidentemente, não se trata do conceito de experiência tal como ele é tomado nas ciências. Trata-se de um conceito polarmente contrário ao processo de identificação e redução de tudo a mesmice/identidade. O processo de experiência é condição de possibilidade de existência da *Bildung*, pois ela é condição de possibilidade da constituição subjetiva e, por isso, da autonomia. A experiência exige o encontro produtivo com o diferente, com o não-idêntico. Exige tanto a abertura e a entrega não violenta ao objeto quanto a capacidade de constituição e localização constelar deste objeto a partir do sujeito: ela só é possível na medida em que nem o objeto/mundo nem o sujeito são negados e tampouco absolutizados. Ou seja, ela é oposta ao pensamento identificador na medida em que o sujeito, ao se confrontar com algo qualitativamente novo, consegue fortalecer a sua própria individualidade e liberdade sem “negar o outro”, sem degradar o diferente a conceitos e esquemas prévios. Com o fortalecimento da capacidade de fazer experiências, Adorno sugere uma equiparação com a capacidade de resistir à adaptação sem dobrar-se a uma noção de cultura “a-histórica”. Pode-se afirmar, portanto, que fazer experiência exige capacidade de pensar desde o não-idêntico, situando-se em contextos.

Em vez de preparar o espírito humano apenas para a abstração, a educação deveria preparar também para o encontro com o particular e o qualitativamente diferente, ou seja, possibilitar a superação da indiferença. Alguém totalmente indiferente certamente não seria capaz de fazer experiências, pois em certa medida, a experiência é a própria possibilidade de superação da indiferença e impotência a

<sup>22</sup> Theodor W. ADORNO, *Dialética negativa*, trad. M. A. Casanova, Rio de Janeiro: Zahar, 2009, pág. 198.

<sup>23</sup> Theodor W. ADORNO, *Educação e Emancipação*, op. cit. pág. 29.

que somos tendencialmente conduzidos pelo pensamento e pela sociedade instituídos. No seu escrito *Educação após Auschwitz*, Adorno<sup>24</sup> exemplifica de modo radical as possíveis consequências dessa tendência:

“[...] se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, executando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito. [...] Hoje em dia qualquer pessoa, sem exceção, se sente mal-amada, porque cada um é deficiente na capacidade de amar. A incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas.”

Adorno sugere que aí nos indivíduos particulares se manifesta uma tendência social. Sugere uma relação bastante peculiar e altamente interessante: haveria uma relação íntima entre uma consciência coisificada, a incapacidade para a experiência, estruturas autoritárias do caráter e a falta de amor. De modo que a possibilidade de se perceber, desejar e buscar uma vida humana digna estariam bloqueadas por esse circuito. Dizer que um dos principais desafios da educação é evitar que Auschwitz se repita<sup>25</sup>, significa, portanto, dizer que é preciso superar a indiferença, fortalecer a capacidade de amar e, assim, enfraquecer a possibilidade de instalação de fetiches. Adorno<sup>26</sup> diagnostica uma relação direta entre fetiche e incapacidade de amar, como pode ser percebido na sua reflexão sobre a fetichização da técnica:

“No caso do tipo com tendências à fetichização da técnica, trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar. Isto não deve ser entendido num sentido sentimental ou moralizante, mas denotando a carente relação libidinal com Outras pessoas. Elas são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale. A capacidade de amar, que de alguma maneira sobrevive, eles precisam aplicá-la aos meios.”

Na medida em que Adorno contrapõe o amor enquanto um contra-conceito “que de alguma maneira sobrevive” à frieza burguesa regida pelo primado dos interesses orientados pelo valor de troca, aponta para uma perspectiva formativa.

<sup>24</sup> Theodor W. ADORNO, *Educação e Emancipação*, op. cit. pág. 132.

<sup>25</sup> Cf. Theodor W. ADORNO, *Dialética negativa*, op. cit. pág. 302: “Em seu Estado de não-liberdade, Hitler impôs aos homens um novo imperativo categórico: instaurai o vosso pensamento e a vossa ação de tal modo que Auschwitz não se repita, de tal modo que nada desse gênero aconteça”.

<sup>26</sup> Theodor W. ADORNO, *Educação e Emancipação*, op. cit. pág. 132.

Através do exemplo do amor, Adorno chama a atenção para a necessidade da constituição de contra-conceitos, capazes de evidenciar e/ou manifestar o não-idêntico enquanto possibilidade de resistência, constituição subjetiva e autonomia. Ser sensível para o caráter não-idêntico é, pois, condição de esclarecimento. Este não é mais resultado da pura força do eu, embora também não seja possível sem o esforço e engajamento deste.

A degradação da educação a uma *Halbbildung*, por bloquear a experiência e, por isso, bloquear o que alimenta e instiga o pensamento (pois “pensar é ser perturbado por aquilo que o pensamento não é”!) permite que a entendamos como sinônimo de progressiva coisificação do pensamento. Se o “[...] que é verdadeiro no sujeito desdobra-se na relação com aquilo que ele mesmo não é, de maneira alguma por meio da afirmação peremptória de seu ser-assim”<sup>27</sup>, então não pode existir pensamento autônomo sem experiência.

“Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para emancipação.”<sup>28</sup>

Não há esforço intelectual e racional, ou mesmo anos de frequência escolar e universitária, que possam substituir isso. É nesse contexto que Adorno sugere que se desenvolva uma concepção de *Bildung* que possa ser tomada como sinônimo de resistência à coisificação, ou seja, capaz de facilitar experiências formativas e, assim, contribuir para superar a indiferença. Talvez agora possamos ter uma noção do que significa a seguinte afirmação: “A necessidade de dar voz ao sofrimento é condição de toda a verdade”<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> Theodor W. ADORNO, *Dialética negativa*, op. cit. pág. 114.

<sup>28</sup> Theodor W. ADORNO, *Educação e Emancipação*, op. cit. pág. 151.

<sup>29</sup> Theodor W. ADORNO, *Dialética negativa*, op. cit. pág. 24.

## 5 OBSERVAÇÕES FINAIS

“[...] sem esperança não há nenhum bem”<sup>30</sup>.

Ao inter-relacionar a capacidade de pensar com a capacidade de fazer experiências e, por isso, de superar a indiferença, percebemos o quanto o não-idêntico é constitutivo e formativo para Adorno. Interessante que esta constatação depõe contra uma impressão que a leitura apressada dos textos de Adorno pode causar: de que sua teoria seria uma teoria resignada, uma vez que indicaria para uma sociedade totalmente administrada, regida até suas entranhas mais íntimas pelo fetiche do valor de troca e cuja ideologia seria perpetuada pela indústria cultural. Como indica o próprio Adorno, “[...] quem não deixa atrofiar em si a capacidade do pensamento não resignou”<sup>31</sup>. Ora, somente quem não se deixou absorver totalmente pela identidade ainda pode reagir. Reagir e criticar significa não permanecer indiferente. Quem é indiferente nem mesmo se importa com as coisas: segue o protocolo previamente definido. O confronto crítico com a totalidade constituída (enquanto todo negativo) só é possível para quem não se deixa limitar por esta, mas também não a desconsidera. Somos condicionados, mas não determinados, e a consciência disso é imprescindível para a superação da indiferença. Quem pensa tem esperança, sem esperança não há pensamento, apenas indiferença. E quem pensa pode subverter.

A experiência que possibilita o pensamento, no entanto, só é possível desde o não-idêntico. A própria compreensão da identidade, inclusive das inerentes possibilidades de superação da mesma, só é possível para quem percebe os sinais de algo possível e melhor do que está aí. “A consciência não poderia de modo algum se desesperar quanto ao cinza se ela não cultivasse o conceito de uma cor diferente cujo traço errático não faltasse no todo negativo”<sup>32</sup>. Talvez a educação possa contribuir para subverter as referências ideológicas do *status quo* estabelecido, podendo, assim, “revelar um vestígio de esperança de que não liberdade, opressão e o mal [...] não têm a última palavra”<sup>33</sup>. Parece-nos que é justamente esta a esperança que, de

<sup>30</sup> Idem, pág. 230.

<sup>31</sup> Theodor W. ADORNO, “Resignation”, in *Kleine Schriften zur Gesellschaft*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1971, pág. 150.

<sup>32</sup> Theodor W. ADORNO, *Dialética negativa*, op. cit. pág. 313.

<sup>33</sup> Theodor W. ADORNO, “Wozu noch Philosophie?”, in *Eingriffe. Neue kritische Modelle*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1970, pág. 18.

fato, subjaz à legitimidade do discurso em torno da educação no contexto atual. Seu evidenciamento, valorização e desbloqueio certamente poderão fornecer horizontes referenciais mais amplos e emancipatórios, capazes de contribuir para a superação dos limites estreitos a que o sistema intenta manter aprisionadas nossas concepções e práticas formativas. Toda a teoria crítica de Adorno pode ser compreendida enquanto contribuição a esta tarefa esperançosa. Mesmo assim, ela jamais poderá substituir nossa sensibilidade para o não-idêntico nas realidades históricas, sociais e formativas específicas em que vivemos.

# MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS EM WALTER BENJAMIN

*Memory and Education of the Senses in Walter Benjamin*

PRISCILLA STUART DA SILVA \*

[priscillastuart.di@gmail.com](mailto:priscillastuart.di@gmail.com)

Fecha de recepción: 18 de agosto de 2014

Fecha de aceptación: 21 de septiembre de 2014

## RESUMO

Este artigo pretende explorar a noção de *educação dos sentidos* nos ensaios *Diário de Moscou* e *Infância berlinense: 1900*, de Walter Benjamin, destacando o importante papel da memória como principal elemento formativo das esferas individual e coletiva. Pensamos que há no pensamento do filósofo berlinense uma nova configuração da sensibilidade fornecida pelas grandes metrópoles modernas e pelas figuras de resistência e de limiares, como a criança e o viajante nos textos analisados.

*Palavras-chave:* Educação dos sentidos, Memória, Walter Benjamin.

## ABSTRACT

This paper explores the notion of *education of the senses* in Walter Benjamin's *Diary of Moscow* and *Berlin Childhood: 1900*, highlighting the important role of memory as the main formative element of individual and collective spheres. We argue that Benjamin's thought identified a new configuration of sensitivity rising in modern metropolis, as well as in the figures of resistance and of thresholds, such as the child and the traveler.

*Key words:* Education of the senses, Memory, Walter Benjamin.

---

\* Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (Florianópolis, Santa Catarina, Brasil).

O importante, para o autor que rememora, não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência.

Walter Benjamin

A memória é sempre colocada lado a lado com a experiência autêntica, juntamente com a categoria de tempo histórico e narração no pensamento de Walter Benjamin. Previamente torna-se importante destacar que a memória é, nesse entrecruzamento, de forma contínua, amparada pela experiência. É também diagnosticada na modernidade sob o signo da crise das estruturas históricas que formam o sujeito e, o mais grave de tudo, coloca em crise uma forma de conhecimento sobre o mundo, pois “é a mais épica de todas as faculdades”<sup>1</sup>.

A análise subjetiva, episódica e coletiva que Benjamin faz dessa faculdade revela a reminiscência como um dos elementos que conformam o caráter de transmissibilidade da memória. Longe de estar ancorada nos fatos, nos dados objetivos dos acontecimentos, a memória fundamenta-se no compartilhamento intersubjetivo de experiências autênticas, e para isso alia-se à imaginação para apropriar-se das histórias que são fabricadas no interior de uma comunidade humana qualquer.

A pergunta aqui parece ser esta ao iniciarmos este artigo: de que memória falamos quando analisamos o diário de Benjamin sobre Moscou<sup>2</sup> e suas lembranças de infância em *Infância berlinense: 1900*<sup>3</sup>? No fluxo do tempo histórico em questão, ou seja, o limiar de um século para outro (do XIX para o XX), percebemos uma nova configuração dessa faculdade por meio de sua escrita. Podemos reconhecer ainda o campo de tensões entre a tradição e as novas gerações, expresso à maneira do filósofo alemão.

Os dois ensaios analisados podem ser interpretados sob a perspectiva dessa “memória em primeiro plano”. Em primeiro plano porque a memória é o guia-chave na produção da escrita, já que esses textos são elaborados após a experiência na/com as metrópoles: a cidade de Berlim na memória infantil das lembranças do adulto Benjamin e a memória do viajante-relator em Moscou.

Nas duas obras encontramos tanto uma análise de uma história individual, de uma biografia particular, quanto de uma história coletiva – já que ao falar de Ber-

<sup>1</sup> Walter BENJAMIN, *Obras escolhidas, Magia e Técnica, Arte e Política*, trad. S. P. Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 2009, pág. 210.

<sup>2</sup> Cfr. Walter BENJAMIN, *Diário de Moscou*, trad. H. Herbold, São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

<sup>3</sup> Cfr. Walter BENJAMIN “Infância berlinense: 1900”, *Imagens de Pensamento*, trad. J. Barrento, Lisboa: Assírio e Alvim, 2004.

lim o autor conta a história dos costumes de uma época, das vicissitudes da virada de um novo século, e, ao falar de Moscou, também realiza uma análise sociológica de um país recentemente dominado pelo regime comunista.

Talvez fosse importante reproduzir as próprias palavras de Benjamin sobre *Infância berlinense: 1900* e todo o pano de fundo de sua produção, em uma carta endereçada ao amigo Gerchom Scholem:

“Aproveito esta situação, que apesar de toda a miséria ainda é relativamente estimável, para me permitir o luxo monstruoso de me concentrar exclusivamente, pela primeira vez desde quem sabe quando, numa única tarefa. O trabalho acima mencionado que estou fazendo com Speyer requer de mim apenas tarefas consultivas e constitui um descanso fascinante das minhas próprias ocupações. De resto, é o meu próprio descanso, pois escrevo o dia todo e às vezes também à noite. Mas se você imaginasse um manuscrito extenso, estaria cometendo um erro. É não só um manuscrito curto, mas também em pequenas seções: uma forma sempre inspirada, em primeiro lugar, pelo caráter precário, materialmente arriscado, da minha produção e, em segundo lugar, pela consideração de seu proveito comercial. Neste caso, essa forma parece-me decerto absolutamente necessária devido ao assunto. Em suma, trata-se de uma série de notas à qual darei o título de *Berliner Kindheit un 1900* [“A Infância Berlinense por Volta de 1900”]. A você quero também apresentar o lema: *O braungebackne Siegessäule/Mit Winterzucker aus den Kindertagen* [“Ó Coluna triunfal tostada ao fogo/Com açúcar de inverno dos dias de infância”]. Um dia, espero poder contar-lhe a origem deste verso<sup>4</sup>. O trabalho está terminado em sua maior parte e poderia, num tempo curto, influenciar bastante favoravelmente à minha situação financeira, se as minhas relações com o *Frankfurter Zeitung* não tivessem sido cortadas repentinamente há alguns meses, em consequência de uma constelação totalmente inexplicável, que até agora não pude sondar. De resto, porém, espero destas recordações de infância – você provavelmente notou que elas não têm forma de crônica, mas representam expedições individuais às profundezas

---

<sup>4</sup> Cf. Scholem, numa nota de rodapé, explica a origem desses versos: “Como descobri mais tarde, ele o anotara numa espécie de poema surrealista, ao sair de um êxtase provocado por haxixe”. Gerschon SCHOLEM, *Walter Benjamin: a história de uma amizade*, trad. G. Gerson de Souza et al, São Paulo: Perspectiva, 2008, pág. 188.

da memória – que possam ser publicadas, talvez pela Rowohlt, em forma de livro...”<sup>5</sup>

As “profundezas da memória” poderiam nos remeter ao aparato inconsciente da mente humana, mas deixaremos isso para outro lugar. Por ora, gostaríamos de enfatizar esse entrelaçamento dialético entre tempo-espaço em Benjamin, já que, em sua escrita, o ato de reavivar as lembranças do passado a partir de uma indução da memória parece diminuir a distância e mesmo reconverter a categoria de tempo em espaço. Os monumentos, lugares públicos e obras de arte às quais Benjamin se refere: varandas, Coluna da Vitória, Tiergarten, igrejas, o Kremlin, etc., são o encurtamento do tempo transformado em espaço na memória. Esses espaços públicos são formados pela memória individual e coletiva. Sua memória das cidades de Berlim e Moscou, em última instância, implica, segundo Weigel, na formação de imagens da história:

“[...] Cuando Benjamin – apoyándose en Freud – concentra su atención en cuerpos, cosas, mercancías, monumentos, topografía, etc., para considerarlos como símbolos del deseo y materializaciones de la memoria colectiva, vuelve a colocar ese material en una posición del lenguaje del inconsciente. Y, a la inversa, este procedimiento implica la introducción de un modo de observación – entrenado psicoanalíticamente – de determinantes históricos en la lectura del marxismo, que nos es ajeno al modo en que Benjamin hace hincapié en la relación expresiva (entre economía y cultura) en contraposición con la relación causal que Marx intentaba reproducir. Al mismo tiempo, puede decirse que este modo funda su lectura específica – basada en el psicoanálisis – de las imágenes de la historia”<sup>6</sup>.

O que essa passagem nos remete, ainda segundo a autora, é a quebra das distâncias entre o que é imagem e o corpo. Os monumentos e mercadorias que Weigel exemplifica como expressões da vida material são a extensão da memória tornada pública, do domínio do corpo no âmbito dos objetos, relativo ao domínio inorgânico, “donde el espacio de la imagen se presenta, al mismo tiempo, como el del cuerpo”<sup>7</sup>. Somente através da imagem dialética, pensa Benjamin, conseguimos

<sup>5</sup> Carta de Benjamin a Scholem, de 26 de setembro de 1932. Esta carta encontra-se também publicada na correspondência de Benjamin e Scholem pela Editora Perspectiva. In: Gerschom SCHOLEM, *Walter Benjamin: a história de uma amizade*, op. cit., págs. 187-188.

<sup>6</sup> Sigrid WEIGEL, *Cuerpo, Imagen y Espacio en Walter Benjain: una relectura*, Buenos Aires: Paidós, 1999, pág. 40.

<sup>7</sup> *Ibid*, pág. 50.

acessar o significado do passado e torná-lo cognoscível no presente<sup>8</sup>. E essa cognoscibilidade da imagem do passado no presente constitui a crítica ao agora. A imagem dialética, destarte, transforma o tempo numa constelação de encontros em que o agora é a categoria mais importante, por ser ela o lugar/momento da crítica.

Por conseguinte, tendo por horizonte a noção de crítica ao presente, podemos indicar a figura da criança – figura do âmbito privado, individual – como representante, precisamente, da expressão de proximidade entre os domínios do orgânico e do inorgânico. Ela mistura seu corpo aos objetos, confundindo-os numa mesma realidade. Isso nada mais é do que o reconhecimento mimético de semelhanças (*Ähnlichkeiten*), ideia que, no fundo, quer significar que tudo é corporalidade. Consequentemente, é o sujeito humano que reconhece essas semelhanças:

[...] as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente [...]”<sup>9</sup>.

Em *Infância berlinense*, identificamos “una topografía de las imágenes del recuerdo”<sup>10</sup>. Todas as descrições de espaços nos aforismos desse texto são demasiadamente imagéticas, recurso benjaminiano – a partir de uma experiência com a linguagem – de misturar gêneros, de, acima de tudo, tornar o discurso do texto realizável, dando-lhe materialidade, aproximando o texto da realidade, a forma de seu conteúdo, fazendo-o por meio de uma imagem visual. Os recursos de Benjamin que poderíamos, de maneira geral, chamar de retóricos, são os que têm a capacidade de “mimetizar os objetos de sua reflexão”, permitindo à “linguagem efetuar aquilo que está escrevendo ou debatendo”<sup>11</sup>.

Podemos pensar que o recurso retórico utilizado pelo filósofo alemão, quando mimetiza os objetos, é, fundamentalmente, o da personificação ou prosopopeia, que é a figura de linguagem que dá vida e projeta, transfere sentimentos e ações humanas às coisas e à matéria inanimada. Esta figura retórica de linguagem é mui-

<sup>8</sup> Walter BENJAMIN, *Passagens*, trad. Irene Aron, Cleonice Paes Barreto Mourão e Patrícia de Freitas Camargo, 2006, pág. 505.

<sup>9</sup> Walter BENJAMIN, *Obras escolhidas II, Rua de mão única*, trad. R. Torres Filho et al., São Paulo: Brasiliense, 2009, págs. 18-19.

<sup>10</sup> Sigrid WEIGEL, *Cuerpo, imagen y espacio en Walter Benjamin*, op. cit., pág. 58.

<sup>11</sup> Susana Kampff LAGES, *Walter Benjamin: tradução e melancolia*, São Paulo: EDUSP, 2007, pág. 110.

to utilizada em fábulas, contos de fada, enfim, nas narrativas clássicas e orais que Benjamin tanto admirava<sup>12</sup>.

Pensamos que o autor mimetiza os objetos em sua reflexão porque manipula a forma da obra, constrói uma narrativa a partir do movimento da memória, tanto em sua tenra *Infância berlinense de 1900*, como também no movimento da viagem, do espaço da cidade, da topografia da capital russa, em *Diário de Moscou*. Se pensarmos que nas duas obras ele realmente escreve a partir da noção de topografia de suas recordações, estaremos também apostando na tese de Bolle – que, em determinado sentido, se aproxima da de Weigel –, mais precisamente no que diz respeito à “fisiognomia”<sup>13</sup> de uma cidade (Berlim, Moscou): uma escrita de imagens, de rastros, pistas.

O aspecto espacial que o berlinense reconhece em Moscou pretende ser uma topografia dos objetos e das pessoas. A maneira de fazer uma análise de uma cidade para ele parece ser, em tal caso, a da observação cuidadosa de seu aspecto fisiônico, topográfico, posto que suas elucubrações e reflexões são descritivas, na tentativa de mostrar a “realidade das coisas” e não de fazer formulações sistemáticas<sup>14</sup>. A análise de Benjamin não precede de uma “teoria”, pelo contrário, ele

<sup>12</sup> Cf. Um exemplo de prosopopeia nos textos do próprio Benjamin: “A árvore e a linguagem. Subi um talude e deitei-me sob uma árvore. Era um choupo ou um amieiro. Por que não retive sua espécie? Porque, de súbito, enquanto olhava a folhagem e seguia seu movimento, a linguagem em mim foi de tal modo arrebatada pela árvore que as duas, ainda mais uma vez, consumaram em minha presença o antiquíssimo enlace. Os ramos, e com eles a copa, balançavam-se pensativos ou dobravam-se renunciantes; os galhos mostravam-se complacentes ou arrogantes; a folhagem eriçava-se contra uma rude corrente de ar, estremecendo diante dela ou lhe fazendo frente; o tronco dispunha de um bom pedaço de solo sobre o qual se assentar; e uma folha lançava sua sombra à outra. Uma brisa tocava música de bodas, e logo a seguir, como um discurso de imagens, levou por todo o mundo os rebentos que haviam rapidamente brotado desse leito.” Walter BENJAMIN, *Obras escolhidas II*, op. cit., pág. 264.

<sup>13</sup> Cf. Willi Bolle aposta na noção de “fisiognomia” retirada de Lavater: “A fisiognomia – neologismo introduzido aqui para expressar um vaivém entre o objeto estudado, a “fisionomia” da cidade e o olhar do “fisiognomista” – é uma técnica de leitura da cultura e da sociedade que remonta a uma tradição fundamentada por Johann Caspar Lavater (1741-1801), com seus *Fragmentos Fisiognômicos*. Vivendo o choque entre o surgimento da grande cidade contemporânea e a cultura tradicional do campo, o autor suíço-alemão procurou elaborar um *vademecum* para quem se aventurasse adentro as grandes cidades, no sentido de poder detectar o caráter dos transeuntes anônimos a partir da leitura de seus traços exteriores. Apesar dos pressupostos um tanto ingênuos, a obra de Lavater suscitou interesse pelo seu valor empírico, influenciando a criminalística, a antropologia, a psicologia social, e alguns dos escritores mais lúcidos da Modernidade, entre eles Edgar A. Poe, Baudelaire, os surrealistas e Benjamin.” Willi BOLLE, *Fisiognomia da metrópole moderna: representação da história em Walter Benjamin*, São Paulo: EDUSP, 2000, págs. 19-20.

<sup>14</sup> A frase a seguir é retirada do contexto do livro *Passagens*, contudo revela o método que perpassa sua obra como um todo: “Método deste trabalho: montagem literária. Não tenho nada a dizer. Somente a mostrar. Não surrupiarei coisas valiosas, nem me apropriarei de formulações espirituosas.

parece estar inteiramente aberto para aquilo que a cidade “tem a dizer”. Em outras palavras, parece montar um quebra-cabeça quando observa cada elemento de uma casa, cada expressão do rosto humano, perguntando-se do que é constituído, fazendo associações livres, numa tentativa de encontrar elementos semióticos, inteligíveis por si mesmos.

## 1 OS LIMIARES ENTRE A MEMÓRIA INDIVIDUAL E COLETIVA NA MOSCOU DO FILÓSOFO-VIAJANTE

Nenhum abismo nos separa do passado, apenas a mudança da situação.

Alexander Kluge

A memória é um aspecto importante no que diz respeito a uma educação estética, a estética da paisagem, da materialidade urbana. Ela significa o lugar de encontro entre aquilo que está presente, próximo, e o que está distante, ausente. Nessa dialética, construímos uma memória individual e coletiva, as quais nos compõem como sujeitos históricos. O que nos permite fazer a narração de uma cidade – nos moldes de *Diário de Moscou*, por exemplo – é o contraponto com o que já recolhemos de material durante nossa existência, isto é, a matéria daquilo que somos formados: lembranças, vivências, o material da nossa experiência de vida. Não à toa Benjamin relata que o próprio Leskov só começara a escrever tardiamente, aos 29 anos, depois de realizar diversas viagens pela Rússia, que se transformaram em conteúdos de sua experiência, mais tarde retomados por sua memória e representados em contos, por meio de sua produção artístico-literária<sup>15</sup>.

Benjamin talvez realize o mesmo no recolhimento de suas impressões ao descrevê-las num diário. O uso deste para deixar registro dos acontecimentos da nossa existência mostra uma forma original de se relacionar com a memória – individual ou coletiva. É uma forma de escrita que representa, de alguma maneira, uma necessidade de não deixar se perder as experiências, os fatos, os episódios da vida cotidiana, histórica, em que a memória é alargada. O leitor que desvenda os mistérios, as profundezas da alma e da existência do autor do diário, sente-se lado a

---

Porém, os farrapos, os resíduos [lixo]: não quero inventariá-los, e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os.” Walter BENJAMIN, *Passagens*, op. cit., pág. 502.

<sup>15</sup> Cfr. Walter BENJAMIN, *Obras escolhidas*, op. cit., págs. 199-200.

lado com ele, numa íntima relação entre o narrador e o ouvinte. Talvez esse gênero de escrita reconstrua o modo como as narrativas orais eram realizadas, sem a necessidade da presença física daquele que vivenciou determinado universo narrado numa localidade específica. O diário possui um tom familiar e uma proximidade com aquele que lê. O ato da leitura, por sua vez, renova continuamente os episódios ali narrados e a memória daquele que escreveu.

Analisando o *Diário de Moscou* a partir, especificamente, da perspectiva da memória coletiva, encontramos um Benjamin bastante sóbrio nas descrições sobre a consolidação do partido comunista na capital russa. Como “documento histórico” de Moscou, a obra tornou-se um livro de “observação não censurada da cena política e cultural”<sup>16</sup> da cidade, um registro importante sobre o que seria o socialismo real. Willi Bolle destaca uma passagem do *Diário* importante de se transcrever pelo caráter pseudoformador do comunismo, ao impossibilitar o acúmulo de *experiências*, na promoção apenas de palavras de ordem:

“No plano da política interna, o governo tenta suspender o comunismo militante. [...] Por outro lado, na liga dos pioneiros, na Komsomol, a juventude recebe uma educação “revolucionária”. Isso significa que *ela apreende o elemento revolucionário não como experiência, mas como palavra de ordem*. Observa-se a tentativa de parar a dinâmica do processo revolucionário na vida do Estado – queira-se ou não, o país entrou na fase da restauração.”<sup>17</sup>

Essa passagem nos faz recordar que, de acordo com a interpretação de Benjamin de uma assertiva freudiana<sup>18</sup>, eventos que necessitam mobilizar o sistema percepção-consciente<sup>19</sup> para aparar os choques provocados tanto pela profusão de estímulos sensoriais, abundantes nas grandes cidades, quanto por acontecimentos traumáticos – para deles não lembrar –, não deixam traços na memória do indivíduo.

<sup>16</sup> Willi BOLLE, *Fisiognomia da metrópole moderna*, op. cit., pág. 190.

<sup>17</sup> Bolle *apud* Benjamin. Cf. Willi BOLLE, *Fisiognomia da metrópole moderna*, op. cit., pág. 190. O destaque em letra cursiva é nosso.

<sup>18</sup> Sigmund FREUD, “Além do princípio do prazer”, *Obras completas volume 14*, trad. P. C. de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

<sup>19</sup> Seguindo a interpretação de Benjamin, a consciência, ao ser mobilizada, agiria como proteção contra os estímulos, contra os excessos de excitações provenientes do mundo exterior. Rouanet explica que o sistema percepção-consciência seria “[...] dotado de um *Reizschutz*, de um dispositivo de defesa contra as excitações, que filtra as formidáveis energias a que está exposto o organismo, só admitindo uma fração das excitações que bombardeiam continuamente o sistema percepção-consciência. Ao serem interceptadas pelo *Reizschutz*, as excitações demasiadamente intensas produzem um choque traumático”. Sergio Paulo ROUANET. *Édipo e o anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008. págs. 44-45.

Em uma palavra, não se constituem como experiência<sup>20</sup>, o que também contribui para o enfraquecimento de uma memória coletiva: “onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo”<sup>21</sup>. Na citação acima parece haver, como Benjamin indica indiretamente, uma tentativa de manipulação da consciência de classe por meio de uma linguagem de prontidão, imperativa. Esse controle das mentalidades parece ser potencializado em função do nível de instrução inferior da população russa. Logo no início do *Diário*, se evidencia como se dá a pobreza de formação do povo na capital moscovita: “Método para escrever na Rússia: expor amplamente o material e, se possível, nada mais”. É necessária essa sintetização das ideias pela referida insuficiência nas letras pelo povo, considerando que “as formulações permanecem inevitavelmente incompreendidas”<sup>22</sup>.

O cultivo das memórias pessoais do autor se coaduna com a memória coletiva. Sua história individual forma-se junto à descoberta de um modo de condicionamento social, coletivo. Há, nas formulações benjaminianas entre memória pessoal e coletiva, uma dialética, uma correlação necessária na construção de cada âmbito, tanto o pessoal quanto o público.

No texto, Benjamin menciona frequentemente as diferenças entre a condição burguesa e o estilo de vida proletário. Em um dos trechos do *Diário*, essa diferença emerge de um comentário a respeito da decoração dos interiores das casas russas por ele visitadas. De modo distinto das residências burguesas – que pelo conforto isolam seus moradores do espaço da rua, do espaço público, e representam uma espécie de último refúgio do que sobrou de um sujeito que correspondia a esses espaços<sup>23</sup> –, para Benjamin os lares pequeno-burgueses da capital russa expressavam o quanto o regime comunista havia tornado insustentável a vida na esfera doméstica:

---

<sup>20</sup> “Quanto maior é a participação do fator do choque em cada uma das impressões, tanto mais constante deve ser a presença do consciente no interesse em proteger contra os estímulos; quanto maior for o êxito com que ele operar, tanto menos essas impressões serão incorporadas à experiência [Erfahrung], e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência [Erlebnis].” Walter BENJAMIN, *Obras escolhidas*, op. cit., pág. 111.

<sup>21</sup> Walter BENJAMIN, *Obras escolhidas*, op. cit., pág. 106.

<sup>22</sup> Walter BENJAMIN, *Diário de Moscou*, op. cit., pág. 20.

<sup>23</sup> Cfr. Walter BENJAMIN, “Sobre alguns temas em Baudelaire”, *Obras escolhidas III. Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*, trad. J. C. Martins Barbosa e H. Alves Baptista, São Paulo: Brasiliense, 2010, págs. 103-149.

“Como todas as salas que tenho visto (a de Granovsky, de Illés), também esta contém poucos móveis. Sua aparência desolada, pequeno-burguesa, torna-se ainda mais deprimente por ser escassamente mobiliada. Mas é essencial para a decoração pequeno-burguesa que seja completa: que as paredes estejam cobertas por quadros, o sofá por almofadas, as almofadas por capas, consoles por quinquilharias, as janelas por vidros coloridos. [...] Nesses aposentos que se parecem com hospitais militares após a última inspeção, as pessoas só suportam a vida porque sua maneira de viver se aliena de seu ambiente doméstico. Vivem mais no escritório, no clube, na rua.”<sup>24</sup>

Esse trecho é um exemplo de como a esfera pública e a doméstica, privada, possuíam conflitos e discrepâncias gritantes: uma desarmonia social que se reflete nas práticas, nos costumes e modos de vida<sup>25</sup>. Benjamin ainda menciona o “fatalismo russo”, o conformismo de um povo sem consciência política. A tentativa do governo de melhorar a existência das pessoas, do “avanço premeditado rumo à civilização”, só aumenta a distância em relação ao âmbito privado, servindo “apenas para complicar a existência individual” – conclusão a que chega o filósofo no comentário sobre o fornecimento de luz quase sempre interrompido pelo governo (o uso de velas sendo a melhor solução)<sup>26</sup>.

Em suas reflexões políticas na obra *Entre o passado e o futuro*<sup>27</sup>, a filósofa alemã Hannah Arendt levanta essa discussão sobre o uso da autoridade, isto é, das diferenças não respeitadas entre o domínio público e o privado. Para ela, a tentativa de persuasão por palavras de ordem ou mesmo o uso da força para dominar um povo é utilizada quando não há mais o poder da autoridade, quando esta perde a credibilidade. Essa mesma autoridade pervertida transforma-se, por conseguinte, em coerção, autoritarismo pela força, e isso se deve ao fato de ela pressupor sempre obediência. Por esse motivo, o poder e a violência são confundidos com aquela. O

<sup>24</sup> Walter BENJAMIN, *Diário de Moscou*, op. cit., pág. 35.

<sup>25</sup> Cfr. “O bolchevismo acabou com a vida privada. A burocratização, a atividade política, a imprensa, são tão poderosas que não resta tempo para interesses que não coincidam com elas. Nem tempo, nem espaço. As casas que antes acolhiam uma única família nas suas cinco a oito divisões alojam agora oito. Atravessando a porta do vestibulo entra-se numa pequena cidade. Muitas vezes também num acampamento. Há camas logo no átrio. Só há espaço para acampar entre quatro paredes, e muitas vezes o parco inventário é apenas o que restou dos bens da pequena burguesia, agora ainda mais deprimentes, porque o quarto está miseravelmente mobiliado”. In: Walter BENJAMIN, *Diário de Moscou*, op. cit., pág. 146.

<sup>26</sup> Walter BENJAMIN, *Diário de Moscou*, op. cit., pág. 40.

<sup>27</sup> Cfr. Hannah ARENDT, “Que é autoridade?”, *Entre o passado e o futuro*, São Paulo: Perspectiva, 1979.

próprio fato de perguntarmos hoje o que é autoridade evidencia a perda da mesma no mundo moderno. Isso explica o crescente uso da força física, do convencimento, da manipulação pelos sentidos do corpo realizado por regimes totalitários, como o russo. Reconhecemos que “o desenvolvimento de uma nova forma totalitária de governo, tiveram lugar contra o pano de fundo de uma quebra mais ou menos geral e mais ou menos dramática de todas as autoridades tradicionais”<sup>28</sup>.

A dissolução e o esfacelamento da esfera particular<sup>29</sup> e a intromissão do governo em assuntos privados acarretam uma diminuição da liberdade individual e reduzem, por consequência, a atuação desse mesmo sujeito na esfera pública, no uso público da sua razão<sup>30</sup>. Dessa forma, o uso da liberdade comprometida significaria um refreamento também do espaço da ação e da experiência autêntica<sup>31</sup>.

A imagem da perversão entre esses dois espaços se mostra tênue também na descrição que Benjamin faz da fisionomia da cidade-metrópole, lugar em que, “não há uma demarcação clara entre a calçada e o leito da rua: neve e gelo abolem a diferença de nível”<sup>32</sup>. Nos registros das observações benjaminianas de Moscou, percebemos também a demarcação pouco precisa entre aquilo que é característico da vida camponesa, artesanal, e aquilo que é próprio de um espaço urbanizado, havendo, por isso, uma predominância do primeiro: “diante das lojas estatais quase sempre há cordões: é preciso esperar na fila para comprar manteiga e outros artigos importantes. Existe uma infinidade de lojas e um número maior de ambulantes, cuja mercadoria consiste em nada mais do que um cesto cheio de maçãs [...]”<sup>33</sup>.

Ao mesmo tempo em que parece ser um centro cultural rico, Moscou mostra que pertence à memória de um passado provinciano, posto que sua estrutura física ainda é precária: “não há caminhões em Moscou, furgões de entrega etc. Tudo, das menores compras às maiores entregas, tem de ser transportado em minúsculos trenós conduzidos por um *izvozchik* [cocheiro]”<sup>34</sup>.

---

<sup>28</sup> Ibid, pág. 128.

<sup>29</sup> A “danificação da vida privada” não é fruto apenas de regimes totalitários. Em Benjamin, podemos localizar essa problemática no referido ensaio “Sobre alguns temas em Baudelaire”. O tema também é recorrente em Adorno, como bem expressa seu magistral livro – certamente de inspiração benjaminiana – *Mínima moralia*. Cfr. Theodor W. ADORNO, *Mínima moralia: reflexões a partir da vida lesada*, trad. G. Cohn, Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

<sup>30</sup> Cfr. Hannah ARENDT, “Que é autoridade?”, op. cit., págs. 189-190.

<sup>31</sup> Hannah ARENDT, “Que é autoridade?”, op. cit., pág. 192.

<sup>32</sup> Walter BENJAMIN, *Diário de Moscou*, op. cit., pág. 26.

<sup>33</sup> Ibid.

<sup>34</sup> Walter BENJAMIN, *Diário de Moscou*, op. cit., pág. 28.

Destarte, o *Diário* de Benjamin parece – na tentativa de reconstruir a memória coletiva da capital russa – evidenciar, de modo emblemático, os momentos de fratura, resultantes da urbanização e industrialização tardia, mas em ritmo acelerado, de uma sociedade até pouco tempo agrária, com elementos que constituíam a vida moral de uma sociedade pré-burguesa, como as comunidades aldeãs. Como dito anteriormente, essa característica não é exclusiva de Moscou, estando presente em outras grandes cidades que o autor conheceu, mas nela esses elementos de dissonância ainda são bastante visíveis. De maneira geral, a Moscou representada nesses escritos íntimos revela a crise da autoridade, da tradição, da liberdade, da cultura, da educação e da política.

Benjamin refere-se a Moscou como a “Metrópole improvisada”, uma vez que recebeu “status da noite para o dia”, sem condição social e industrial seguras. Não há ainda um apelo imagético (*Bildhaft*) ou sensorial por parte das lojas e das instituições, pois tudo parece viver da improvisação<sup>35</sup>. Por essa razão, Moscou parece ser o centro da noção de limiar, de um entre-lugar, que tanto menciona o viajante. Ela é resultado de uma transformação do fenômeno moderno da industrialização que ainda não está terminada, consolidada. Esse grau elevado de improvisação social resulta em ambiguidades e dificuldades de adaptação de seus habitantes. O espírito da população russa, pelas descrições de Benjamin, é equivalente às próprias discrepâncias da cidade.

Em se tratando da educação, encontramos, pelas descrições realizadas, um fator determinante de controle social, devido ao agravante fato do “grau de instrução do público [ser] tão baixo que as formulações permanecem inevitavelmente incompreendidas”<sup>36</sup>, tornando-se fácil sua manipulação. Na Moscou analisada pelo autor, existe também um controle social dos corpos, das leis, e uma consequente atrofia da experiência e da memória, tal como nos interessa ressaltar neste artigo. A educação dos proletários russos, pelos livros, não parece ser possível devido ao exorbitante valor cobrado por um exemplar. O provincianismo ainda está presente nas audiências públicas, nas quais abundam argumentos primitivos e análises rasas<sup>37</sup>. As escolas possuem um aspecto físico artesanal, rústico, e são o lugar de propaganda do governo. Benjamin parece ressaltar essa ambiguidade:

---

<sup>35</sup> Ibid, pág. 42.

<sup>36</sup> Ibid, pág. 20.

<sup>37</sup> Ibid, págs. 60-62.

“Achei as salas de aula muito interessantes, com suas paredes parcialmente cobertas por inumeráveis desenhos e figuras de papelão. É como se o muro de um templo, nos quais as crianças oferecem seus próprios trabalhos como presentes para a coletividade. O vermelho é a cor dominante nesses lugares. Eles estão repletos de estrelas soviéticas e perfis de Lenin. Nas salas de aula, as crianças não se sentam em carteiras, mas em mesas com longos bancos. Dizem “Zdravstvuitie” [bom-dia] quando você entra. Como o estabelecimento não lhes fornece roupas, muitas têm um aspecto muito pobre.”<sup>38</sup>

Essa face não tão oculta da modernidade, vista pelo lado dos excluídos, os não plenamente adaptados à nova ordem social – capitalista ou socialista, ambas “modernas” –, também é possível de ser encontrada, de maneira bastante pontual, nos vendedores ambulantes de Moscou:

”Ainda a respeito do comércio ambulante. Todos os artigos natalinos (lantejoulas, velas, castiçais, enfeites de árvores, além de árvores de natal) continuam sendo oferecidos depois do dia 24 de dezembro. Acho que até a segunda celebração, a eclesiástica. – Comparação de preços nas barracas com os das lojas estatais. Comprei o *Berliner Tagblatt* do dia 20 de novembro no dia 8 de dezembro. Na Kusnetzky most, um menino batendo objetos de cerâmica, pratos e tigelinhas minúsculas, um contra o outro para provar sua solidez. No Okhotny Riad, uma cena estranha: mulheres exibindo na mão aberta, sobre uma camada de palha, um único pedaço de carne crua, uma galinha ou algo semelhante, e oferecendo-o aos transeuntes. São vendedoras sem licença. Não têm dinheiro para pagar a licença para uma barraca, nem tempo para esperar na fila por um dia ou uma semana a fim de obtê-la. Quando chega a milícia, simplesmente fogem com sua mercadoria.”<sup>39</sup>

Benjamin denuncia em seu *Diário* as contradições de práticas do governo: despolitização dos cidadãos, controle das mentalidades pela alienação através do patriotismo exacerbado praticado pela propaganda russa (controle dos meios de comunicação, da propaganda pelo partido comunista), tentativa de “acordos comerciais com Estados imperialistas”, além de crescentes problemas na educação russa.

Como contraponto à falta de estrutura generalizada e, sobretudo, ao solapamento da esfera do particular e da memória individual na Moscou registrada pelo au-

---

<sup>38</sup> Ibid, pág. 40.

<sup>39</sup> Ibid, pág. 66.

tor, a memória pública coletiva está preservada nos museus e igrejas. Benjamin refere-se à história russa com acentuada ênfase quando visita seus museus, ao achar peças para sua coleção – como um brinquedo artesanal ou caixas de madeira – em lojas de antiguidades, ou ao entrar em igrejas antigas. Ele coteja e identifica a história e os costumes russos por meio de sua história e memória materiais, comparando-os com um livro ilustrado:

“[...] As coisas mais antigas parecem datar da segunda metade do século XVIII, esse museu dá uma visão da história da pintura russa no século XIX, um período durante o qual predominava a pintura retratando os costumes e a paisagem. O que vi me leva à conclusão de que os russos são o povo europeu que mais intensamente desenvolveu a pintura que retrata costumes. Estas paredes repletas de quadros narrativos, representações de cenas da vida de diferentes camadas da população, transformam a galeria em um grande livro ilustrado.”<sup>40</sup>

Conforme abordado, o *Diário de Moscou* trabalha, em primeiro plano, com a memória da estadia de Benjamin na capital moscovita, quando sua memória está sendo formada e elaborada na construção dos relatos do *Diário*. Simultaneamente, em segundo plano, vemos uma análise dura da realidade russa, da consolidação de um regime negligente com seu povo e com a estrutura de uma metrópole moderna.

Moscou parece ser o lugar em que o autor consegue ler a Europa, com todas as suas contradições, no limiar entre os séculos XIX e XX. Nos relatos redigidos após sua chegada a Berlim, Benjamin acrescenta conteúdos reveladores ao dia 30 de janeiro de 1927 que evidenciam o modo como ele interpretava a vida nas grandes cidades europeias: “Para alguém que vem de Moscou, Berlim é uma cidade morta. As pessoas na rua parecem desesperadamente isoladas, cada qual a uma grande distância da outra, totalmente sozinhas no meio de um grande trecho de rua”<sup>41</sup>. Essa passagem mostra que visitar Moscou modificou a percepção da cidade natal que o filósofo alemão nutria, posto que a imaginação sobre a metrópole se amplia, ganhando um caráter social, reconstruído por contraste com a capital russa. “Por menos que se tenha conhecido a Rússia, aprende-se a observar e julgar a Europa tendo em mente aquilo que se passa na Rússia. Este é o primeiro resultado com que se depara o europeu atento”<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> Ibid, pág. 94.

<sup>41</sup> Ibid, pág. 132

<sup>42</sup> Ibid, pág. 132.

Esse último trecho talvez revele o caráter de tensão que passava Berlim nesse período, ao mesmo tempo em que representa também certa idealização – pela memória – da capital russa, como representante do coração de um novíssimo mundo: “Moscou foi virtualmente libertada do som dos sinos, que costuma disseminar uma tristeza tão irresistível pelas grandes cidades. Isto também é algo que só após a volta se aprende a reconhecer e amar”<sup>43</sup>.

A noção de uma memória coletiva em *Diário de Moscou* é relevante a partir da perspectiva da memória-histórica-política de uma nação comunista e todos os conflitos, contradições, ambiguidades, tensões e expectativas referentes a esse momento histórico. Interessante pensar também as consonâncias e dissonâncias de Moscou com a Berlim benjaminiana. Por mais que o filósofo retome a Berlim da infância na virada do século, sua retrospectiva histórica é feita por volta de 1930, ou seja, logo após sua viagem à capital russa. Diante disso, será que Moscou é o contraponto de Berlim?

## 2 A FORMAÇÃO DA ESFERA INDIVIDUAL E COLETIVA NA BERLIM DA INFÂNCIA BENJAMINIANA

Um odor fino e suave de heliotrópio se exalava de um canteiro de favas em flor; não o trazia a brisa da pátria, mas o vento selvagem da Terra-Nova, alheio à planta exilada, sem simpatia de reminiscências e de volúpia. Neste perfume, não inspirado pela beleza, não depurado em seu seio, não esparzido a sua passagem, nesse perfume carregado de aurora, de cultura e de humanidade, havia todas as melancolias das saudades, da ausência e da juventude.

Marcel Proust

Essa imbricação entre memória pessoal e histórica coletiva, entre indivíduo e sociedade, entre esfera privada e esfera pública, aparece também na obra *Infância berlinese: 1900*. A experiência sensorial e o papel da memória abordados neste texto, que discorre acerca da infância do autor, podem ser analisados a partir de dois ângulos complementares. O primeiro plano seria a tentativa de resgatar a memória

---

<sup>43</sup> Ibid, pág. 133.

involuntária, aquela reminiscência induzida realizada por Marcel Proust em sua famosa obra de formação, *Em busca do tempo perdido*. Em um segundo plano, poderíamos analisar a experiência histórica de uma criança burguesa na Berlim da virada do século XIX para o XX, pois: “O mapa da memória do eu e o mapa da cidade se sobrepõem, não é possível desenhar um sem o outro”<sup>44</sup>.

Benjamin, em seu texto “Sobre alguns temas em Baudelaire”<sup>45</sup>, analisa a atrofia da memória entrelaçada ao empobrecimento da experiência (*Erfahrung*), mobilizando, entre outros elementos da obra literária de Proust, o tema da memória involuntária. É pela impossibilidade social de se realizar experiências no sentido autêntico – capazes de fornecer materiais e elementos para a reminiscência, para a memória, e que se tornem transmissíveis e comunicáveis de geração a geração – que ocorre uma incapacidade de acumulação de conteúdos exemplares de vida que o sujeito possa rememorar<sup>46</sup>. Por isso a obra de Proust é tão relevante para Benjamin, pois o literato francês realiza, por meios artificiais, ou seja, pela literatura, restritos à esfera privada – porque não mais possível na esfera pública –, a experiência da memória involuntária.

Poderíamos supor aqui a mesma tentativa em Benjamin, uma vez que, mediado pelas memórias do adulto, ele traz para o primeiro plano da consciência fatos, lembranças, acontecimentos, reminiscências de sua infância, de seu passado na Berlim de 1900. Sua memória parece aquela da experiência sensorial de Proust na Combray de sua infância: a da crença de que o passado encontra-se “em um objeto material qualquer, fora do âmbito da inteligência e de seu campo de ação”<sup>47</sup>, ou seja, no perfume de um pilriteiro, na areia de uma alameda, no chá com madalena e tantas outras descrições sensoriais que o francês descreve em sua obra monumental. E mais: Proust identificou a realização, a união possível entre dois elementos – o individual e o coletivo, acreditando que “onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo”<sup>48</sup>. Para Benjamin, Proust ainda pretendia resgatar a figura do narrador perdida na modernidade, e por isso escreveu uma obra em que narra sua própria trajetória desde a infância.

<sup>44</sup> Willi BOLLE, *Fisiognomia da metrópole moderna*, op. cit., pág. 318.

<sup>45</sup> Cf. Walter BENJAMIN, “Sobre alguns temas em Baudelaire”, op. cit.

<sup>46</sup> Walter BENJAMIN, “Sobre alguns temas em Baudelaire”, op. cit., pág. 107.

<sup>47</sup> Proust *apud* Benjamin. In: Walter BENJAMIN, “Sobre alguns temas em Baudelaire”, op. cit., pág. 106.

<sup>48</sup> Walter BENJAMIN, “Sobre alguns temas em Baudelaire”, op. cit., pág. 107.

Willi Bolle também reconhece em Proust o verdadeiro modelo da obra de memória de Benjamin. Mais que isso: para ele, o alemão parte da obra do francês para pensar a dialética entre o presente e o passado, como sugere a linha do tempo montada por Bolle e reproduzida a seguir:<sup>49</sup>

Eu recordado ~~~~~ (Tempo perdido)	Infância berlinense por volta de 1900 ~~~~~ 1932-1934	História social do século XIX ~~~~~ Experiência dos anos 1923-1938
--	--	--

Benjamin pensa em fazer o mesmo com *Infância berlinense*, conforme Proust fez em suas recordações de infância em Combray: propositalmente ele dedica a obra a seu único filho, Stefan Benjamin<sup>50</sup>, como um gesto de “herança”, um patrimônio, uma memória de sua vida, num movimento de transferência da história individual de uma geração para outra, um legado.

Bolle acredita que a criança – como tentativa de recuperar o gênero narrativo e a memória coletiva e individual – representaria uma figura de resistência. Ela não possui gestos, comportamentos e movimentos corporais condicionados pelas regras de bom comportamento: na verdade, procura transgredir sempre que consegue. Por isso, Bolle acredita que o filósofo tentara, por meio da imagem de uma criança – ele mesmo –, fundar um “modelo de civilidade”<sup>51</sup>, um mundo que não é idealizado, em que as diferenças são notadas e ressaltadas pelo adulto Benjamin. A dialética entre o adulto que projeta seus desejos e a memória recuperada da criança do passado, de uma época específica da memória, é tema constante nos aforismos da obra:

<sup>49</sup> Willi BOLLE, *Fisiognomia da metrópole moderna*, op. cit., pág. 321. Essa linha do tempo montada por Bolle torna mais clara as semelhanças entre os autores no que diz respeito à tentativa de montar uma historiografia moderna usando a própria história individual como “motivo” ou “pretexto”.

<sup>50</sup> “Infância em Berlim por volta de 1900, ou seja, Crônica berlinense por volta de 1933 – é o relato de um pai que, no ato de escrever, se transforma em criança. O patrimônio que ele transmite se chama infância: a de uma criança que se mascara em palavras, se esconde em objetos ou seres imaginários, se transforma através do brincar”. Willi BOLLE, *Fisiognomia da metrópole moderna*, op. cit., pág. 351.

<sup>51</sup> Willi BOLLE, *Fisiognomia da metrópole moderna*, op. cit., pág. 346.

“Apesar de o mundo dessa criança ser calafetado por todos os lados, existem frestas pelas quais ela percebe o mundo lá fora. Mesmo dentro do apartamento não é possível não ver o trabalho das empregadas; não dá para não ouvir as batidas com que se limpam os tapetes no quintal, batidas essas qualificadas de “idioma da camada de baixo”. Sem falar da aprendizagem das relações sociais na época de Natal... A partir daí, a criança se dá conta de que está “presa no seu bairro”, um “bairro de proprietários”, um gueto com relação ao resto da cidade. Para os habitantes dos bairros nobres, o “resto” da população é marginal: pobres, mendigos, prostitutas, criminosos”. /(...) Os desejos de destruição da criança se transformam no escritor adulto em energia crítica. Sua crítica visa um mundo caduco onde as coisas estão deformadas e fora de lugar. Rememorando, pelo prisma da Berlim de 1933, a Berlim imperial de 1900, o crítico verifica, como por uma lente de aumento, latentes energias destrutivas e autodestrutivas dentro da sociedade alemã, que seriam estimuladas pelo Estado totalitário.”<sup>52</sup>

Segundo Benjamin, as premissas para os acontecimentos que desencadeariam nas práticas antissemitas durante a década de 1930 já se encontravam semeadas no solo da Berlim de 1900: “as imagens da minha infância na grande cidade talvez estejam predestinadas, no seu núcleo mais íntimo, a antecipar experiências históricas posteriores”<sup>53</sup>.

Um aforismo que relata a experiência da memória coletiva em relação àquela individual da criança berlinense é o já mencionado “Telefone”. Nele, Benjamin parece aludir ao “homem sem conteúdo”<sup>54</sup>, ao início do processo moderno que desencadeou o sintoma do empobrecimento da experiência humana individual e coletiva. O telefone representaria o isolamento do indivíduo das relações sociais<sup>55</sup>.

<sup>52</sup> Ibid, págs. 348-349.

<sup>53</sup> Walter BENJAMIN, “Palavras prévias”, *Infância berlinense:1900*, Lisboa: Assirio e Alvim, 2004.

<sup>54</sup> Alusão ao título do primeiro livro de Giorgio Agamben, com clara referência ao “homem destituído de experiência” de Benjamin. Cfr. Giorgio AGAMBEN, *O homem sem conteúdo*, trad., notas e posfácio C. Oliveira, Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

<sup>55</sup> E também o advento da imprensa, com os folhetins e os jornais impressos, como formas de comunicação – o gesto repetitivo de folhar a página do jornal e do romance – modificaram a relação do corpo com a linguagem e com a imaginação: “os princípios da informação jornalística (novidade, concisão, inteligibilidade e, sobretudo, falta de conexão entre uma notícia e outra) contribuem para esse resultado, do mesmo modo que a paginação e o estilo linguístico. [...] Há uma rivalidade histórica entre as diversas formas de comunicação. Na substituição da antiga forma narrativa pela informação, e da informação pela sensação reflete-se a crescente atrofia da experiência”. Walter BENJAMIN, *Obras escolhidas*, op. cit., págs. 106-107.

O gesto entorpecedor<sup>56</sup> do telefone, que paralisa o movimento dos braços, das mãos e da face – diferente do que acontecia nas narrativas orais, em que os gestos eram tão importantes quanto a fala, a palavra na transmissão da história, ou melhor, no compartilhamento da história (já que o ouvinte é peça chave no ato de narrar, não um sujeito passivo)<sup>57</sup> –, condensaria, como um foco, a relação entre corpo, experiência e memória na modernidade, na qual memória individual e coletiva estão imbricadas inseparavelmente. O gesto físico da mão paralisada no telefone não seria um sintoma do engessamento do corpo, de uma tentativa de “adestramento” dos sentidos, em que os gestos já não teriam a implicação que existia nas narrativas orais, pois a dinâmica dos novos tempos exigiria a abreviação da linguagem?

Voltando à representação da memória coletiva na obra em questão, poderíamos deduzir que o aforismo “Atrasado” refere-se a uma imagem da criança burguesa imersa na mentalidade da Berlim de então. Bolle<sup>58</sup> chama a atenção para a concepção de que a criança, nesse período, ainda é vista como “um adulto em miniatura”<sup>59</sup>, uma tábula rasa<sup>60</sup>, um ser incompleto sempre em comparação com o

<sup>56</sup> Cfr. “As suas verdadeiras orgias vinham-lhes da manivela, à qual se entregava durante minutos, até se esquecer de si. A sua mão transformava-se então num dervixe dominado pelo transe”. In: Walter BENJAMIN, *Imagens de pensamento*, op. cit., pág. 80.

<sup>57</sup> Cfr. Transcrevo uma passagem de Italo Calvino no que diz respeito à narração: “– Eu falo, falo – diz Marco –, mas quem me ouve retém somente as palavras que deseja. Uma é a descrição do mundo à qual você empresta a sua bondosa atenção, outra é a que correrá os campanários de descarregadores e gondoleiros às margens do canal diante da minha casa no dia do meu retorno, outra ainda a que poderia ditar em idade avançada se fosse aprisionado por piratas genoveses e colocado aos ferros na mesma cela de um escriba de romances de aventuras. Quem comanda a narração não é a voz: é o ouvido”. Italo CALVINO, *As cidades invisíveis*, São Paulo: Companhia das Letras, 2008, pág. 123.

<sup>58</sup> Willi BOLLE, *Fisiognomia da metrópole moderna*, op. cit., pág. 346.

<sup>59</sup> Cfr. “[...] Até o século XIX adentro o bebê era inteiramente desconhecido enquanto ser inteligente e, por outro lado, o adulto constituía para o educador o ideal a cuja semelhança ele pretendia formar a criança”. In: Walter BENJAMIN, “Brinquedos e jogos”, *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, trad. Marcus Vinicius Mazzari, São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2009, pág. 98.

<sup>60</sup> No *Ensaio acerca do entendimento humano*, John Locke afirma que o homem nasce como uma tábula rasa, sem conhecimentos prévios ou inatos. Essa teoria fora sustentada na pedagogia, afirmando então que a criança é um ser que precisa ser “preenchido” por conhecimentos válidos adquiridos da experiência. “Todas as idéias derivam da sensação ou reflexão: suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer idéias; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e que a ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência. [...] Observável nas crianças: quem considerar com atenção a situação de uma criança quando vem ao mundo quase não terá razão para supor que ela se encontra com uma abundância de ideias que se constituirão o material

“adulto completo”, o ideal a ser alcançado e realizado<sup>61</sup>. A criança não teria ainda o estatuto social que Rousseau reivindicara no Emílio, ainda não haveria uma noção de criança com valor em si mesma, relativamente independente desse espelho social que seria o adulto. A noção geral que Benjamin parece querer mostrar é de que a dominação do adulto sobre a criança, o controle dos gestos, da fala, das inabilidades – numa palavra, do corpo –, nunca é completa, e os momentos de fissura desse processo se expressariam, por exemplo, na relação da criança com os brinquedos e com os jogos.

Em *Infância berlinense*, a memória choca-se o tempo todo com o presente. Poderíamos mesmo ensaiar aqui que Benjamin, em suas memórias de infância, faz uma tentativa de elaborar o passado no seu cotidiano presente, resgatando sua memória individual. Sua pretensão é a de “chegar a uma qualidade de percepção que tenha as cores e a vivacidade das impressões infantis”<sup>62</sup>. Apesar de sabermos que a biografia e o saudosismo estão em segundo plano no texto em questão, eles exercem um papel relativamente importante na elaboração do passado<sup>63</sup>.

Freud, referência importante na obra de Benjamin, em um texto chamado “Recordar, repetir e elaborar”<sup>64</sup>, afirma que existe um tipo especial de experiência da qual não se pode recuperar lembrança alguma. São experiências que necessitam de tempo para serem assimiladas. Esse tempo é importante na elaboração daquilo que poderíamos chamar de “novos significados e sentidos para a vida”, que ocorrem no presente e que se dão a longo prazo. Poderíamos mesmo pensar que todo o significado da condição humana no presente, em Benjamin, está no passado, visto

---

de seu futuro conhecimento”. John LOCKE, *Ensaio acerca do entendimento humano*, trad. A. Aiex, São Paulo: Nova Cultura, 1999, págs. 57, 59.

<sup>61</sup> “A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas, e para mim seria a mesma coisa exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura e que tivesse juízo aos dez anos”. In: Jean-Jacques ROUSSEAU, *Emílio ou da educação*, trad. S. Millet, São Paulo: Martins Fontes, 2004, págs. 91-92.

<sup>62</sup> Willi BOLLE, *Fisiognomia da metrópole moderna*, op. cit., pág. 358.

<sup>63</sup> “No prefácio de 1938, Benjamin declara que o ‘sentimento de saudade’ e ‘os traços biográficos’ ficaram deliberadamente em segundo plano: ‘Em vez disso, me esforcei em flagrar as *imagens* nas quais a experiência da grande cidade se condensa numa criança de classe burguesa’. [citação de Benjamin]”. Id, pág. 317.

<sup>64</sup> Cfr. Sigmund FREUD, “Recordar, repetir e elaborar”, *Obras completas volume 10*, trad. P. C. de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

que, nas suas memórias de infância, “a repetição é uma transferência do passado esquecido”<sup>65</sup>, e cujo pensamento é marcadamente anacrônico.

Benjamin, em suas teses sobre a história, já havia reconhecido a importância de se retomar o passado para redimi-lo no presente. Por isso, a importância do tempo<sup>66</sup> é notável, visto que é nele que conseguimos fazer o ajuste da história — íntima e coletiva. Lembrando sempre que o tempo aqui é uma interrupção da cronologia histórica conhecida. O tempo é pensado, dessa maneira, como um lugar imóvel, cheio de tensões, ajustamentos e reencontro das gerações. Na *Infância* encontramos um ajuste entre o adulto e a criança numa mesma figura: o próprio narrador berlinense. Um confronto de experiências que sugere uma troca: as memórias da infância são lições para o adulto na verticalidade do tempo presente.

Esses sentidos produzidos na vida adulta são fornecidos pelas experiências da infância. Aqui temos uma resposta do porque trazer à tona lembranças e memórias da infância. Ou seja, para além de qualquer saudosismo do passado ou qualquer memória ressentida de um acontecimento não resolvido, a infância, para o autor, constitui uma tentativa de recuperar uma memória individual. Essa memória individual se constituirá, por extensão, na memória coletiva do sujeito. Dessa forma, produzir sentidos através da memória involuntária constitui parte dos processos formativos da subjetividade humana.

Podemos ainda pensar que o modo como Benjamin representa a si mesmo em *Infância* sugeriria um princípio construtivo, como ele mesmo aponta, embora em outro contexto, em uma de suas teses sobre o conceito de história<sup>67</sup>. Esse princípio construtivo seria a tentativa de uma nova representação da subjetividade, na qual “a verdadeira imagem do ‘eu’ relampeja na consciência do sujeito, que só a captura

<sup>65</sup> Sigmund FREUD, “Recordar, repetir e elaborar”, op. cit., pág. 5.

<sup>66</sup> “A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras”. Assim, a Roma antiga era para Robespierre um passado carregado de “agoras”, que ele fez explodir do *continuum* da história. [...]. O materialista histórico não pode renunciar ao conceito de um presente que não é transição, mas para no tempo e se imobiliza. Porque esse conceito define exatamente *aquela* presente em que ele mesmo escreve a história. O historicista apresenta a imagem “eterna” do passado, o materialista histórico faz desse passado uma experiência única”. In: Walter BENJAMIN, *Obras escolhidas*, op. cit., págs. 229-231.

<sup>67</sup> “[...] A historiografia marxista tem em sua base um princípio construtivo[...]”. In: Walter BENJAMIN, *Obras escolhidas*, op. cit., pág. 229.

mediante um esforço de reconhecimento e, ao mesmo tempo, de construção da própria interioridade”<sup>68</sup>.

Podemos ainda reconhecer uma espacialização da escrita, uma vez que cada aforismo ali presente tem sua própria independência, não formando uma síntese de cada fragmento, mas uma “mônada”<sup>69</sup>. Esta, para Benjamin, seria a imagem mais fidedigna da realidade, visto que dá autonomia para o presente, uma vez que nessa “estrutura, ele [o materialismo histórico] reconhece o sinal de uma imobilização messiânica dos acontecimentos, ou, dito de outro modo, de uma oportunidade revolucionária de lutar por um passado reprimido”<sup>70</sup>.

O berlinense quer redimir a memória do esquecimento, trazendo as lembranças de sua história, narrando a própria biografia. Importante ressaltar que, tendo como modelo as narrativas clássicas orais como formas de experienciar a realidade no sentido mais original, autêntico, ligado a uma ideia de representação da verdade – como defende em obras como *Experiência e pobreza* e *O Narrador*<sup>71</sup> –, em *Infância* Benjamin conta sua história sem pretensões de reconstituir fatos. Em suas páginas, o autor busca fazer justiça, através de suas descrições e lembranças, aos espaços pelos quais transitou quando criança, sejam os espaços interiores (que revelam os traços biográficos da experiência, da memória individual) sejam os exteriores (da escola, dos monumentos históricos, que revelam características tanto de uma experiência comum quanto de uma memória coletiva)<sup>72</sup>.

A ideia de uma memória acionada pelo corpo aberto às situações variadas, complexas, com uma gama de elementos responsáveis pela experiência plena é configurada por uma “utilização”, uma abertura das percepções e sentidos do corpo com acentuada ênfase para a categoria de uma corporalidade como um complexo vivo.

---

<sup>68</sup> Pascoal FARINACCIO, “Memória e princípio construtivo em Walter Benjamin”, In: Márcio Moraes Valença (ed.), *Revista Vivência*, Rio Grande do Norte: CCHLA/UFRN, n. 29, 2005, págs. 81-86.

<sup>69</sup> *Ibid*, pág. 84.

<sup>70</sup> Walter BENJAMIN, *Obras escolhidas*, op. cit., pág. 135.

<sup>71</sup> *Ibid*, págs. 197-222.

<sup>72</sup> Cfr. “As imagens da minha infância na grande cidade talvez sejam predestinadas, no seu núcleo mais íntimo, a antecipar experiências históricas posteriores”. In: Walter BENJAMIN, *Imagens de pensamento*, op. cit., pág. 74.

# REFLEXÕES CRÍTICAS ACERCA DO PROCESSO DE BOLONHA À LUZ DAS CONTRIBUIÇÕES DE HERBERT MARCUSE E PAULO FREIRE

*Critical Reflections on the Bologna Process from the Perspective of Herbert Marcuse's and Paulo Freire's Contributions*

STEFAN KLEIN<sup>\*</sup>

[sfk@unb.br](mailto:sfk@unb.br)

SABRINA FERNANDES<sup>\*\*</sup>

[sabrina.fernandes@carleton.ca](mailto:sabrina.fernandes@carleton.ca)

Recebido em: 31 de agosto de 2014

Aprovado em: 20 de setembro de 2014

## RESUMO

O artigo tem o intuito de, a partir das teorias críticas elaboradas tanto por Herbert Marcuse quanto por Paulo Freire, o primeiro mais voltado a um diagnóstico geral no que diz respeito ao que denominava sociedade industrial avançada, o segundo a questões envolvendo as possibilidades de uma educação emancipatória, realizar um balanço crítico de alguns aspectos do Processo de Bolonha. Buscou-se, assim, focar em especial a relação com a influência exercida por parte do mercado de trabalho, analisando os documentos oficiais (comunicados) que orientam sua implementação e desenvolvimento, com atenção especial ao papel exercido pelos conceitos de *employability* (empregabilidade) e *lifelong learning* (educação continuada).

*Palavras-chave:* Teoria crítica; Herbert Marcuse; Paulo Freire; Processo de Bolonha; educação superior.

## ABSTRACT

The present article, departing from the critical theories elaborated by Herbert Marcuse as well as Paulo Freire, the first one concerned with an overall diag-

---

<sup>\*</sup> Universidade de Brasília (SOL/UnB), Brasil.

<sup>\*\*</sup> Carleton University - Canadá.

nosis on what he called advanced industrial society, the second with questions surrounding the possibilities of an emancipatory education, aims to take on a critical viewpoint on some aspects of the Bologna Process. The focus was directed to the influence exercised by the labour market, assessed through the analysis of official documentation (communiqués) that orient its implementation and development, with special attention dedicated to the role taken on by the concepts of employability and lifelong learning.

*Key words:* Critical theory; Herbert Marcuse; Paulo Freire; Bologna Process; higher education.

## 1 INTRODUÇÃO

O nosso texto pretende endereçar algumas das contradições que identificamos no que diz respeito à implementação e, mais recentemente, consolidação do assim chamado Processo de Bolonha. Essas contradições serão analisadas, em especial, sob a luz do pensamento de Paulo Freire e Herbert Marcuse. Tendo em vista a abrangência deste processo, que se estende por parte significativa do continente europeu, e, portanto, os impactos distintos que assume de acordo com cada país, é evidente que há limites postos à generalização de algumas das observações e interpretações aqui levantadas.

Desse modo, entendemos que a amplitude do Processo de Bolonha, em termos dos objetivos propostos, nos obriga a focar alguns aspectos particulares que permitem estabelecer de maneira mais direta a relação com o subtema proposto, a saber, pensar a submissão da formação aos ditames de mercado. Por isso também nos parece necessário, mesmo que de maneira bastante sucinta, retomar o desenho da assim chamada universidade alemã moderna, também frequentemente tida como “modelo humboldtiano” em alusão aos debates travados, no início do século XIX, pelo filósofo Wilhelm von Humboldt, então integrante do governo prusso na condição de ministro responsável pela reorganização da educação superior germânica.

A proposta desenhada por ele vincula-se à discussão iniciada, no texto *O conflito das faculdades*<sup>1</sup>, de Immanuel Kant, de 1794, em que este se refere à existência de três faculdades tidas como superiores, a de medicina, a de direito e a de teologia, face à faculdade inferior, a de filosofia. Sua assertiva e a fundamentação desse diag-

---

<sup>1</sup> Immanuel KANT, “Der Streit der Fakultäten” [O conflito das faculdades], em *Sämtliche Werke*, Leipzig: Felix Meiner, 1921 [1798], v. 5, págs. 41-166.

nóstico mostra-se de importância, sobretudo, pois expõe uma concepção formativa para o Estado, ou seja, que caberia à universidade preparar os quadros que dirigiriam e organizariam a sociedade civil. No entanto, é necessário registrar-se que a preparação de juristas e médicos também significou, mesmo naquele momento, que estava em voga uma preocupação privada – e é para esse tipo de relação que uma parte de nosso argumento deve dirigir-se: de que maneira podemos nos aproveitar da distinção nada simples entre público e privado para abordar a intervenção presente em Bolonha e, simultaneamente, problematizar a própria ideia de mercado, ou seja, de quem detém a agência ou como se formula o poder neste contexto.

O texto de Wilhelm von Humboldt<sup>2</sup>, por sua vez, busca especificar tarefas que deveriam fornecer uma existência própria à universidade, precisamente pois tratava-se de uma concepção nova. Ele reconhece, desse ponto de vista, que também haverá a prática da investigação científica em espaços e instituições além desta, e isso torna tanto mais importante que se tenha uma ideia bastante clara do que deveria ser oferecido pela universidade.

É dessa perspectiva que merecem atenção os ideais de autonomia e liberdade (*Einsamkeit und Freiheit*)<sup>3</sup> que ele destaca como os pilares de sustentação do exercício da reflexão e, portanto, da prática da ciência. E, aqui, a liberdade também dizia respeito ao Estado, que deveria fornecer os meios, porém abster-se de direcionar o conteúdo do conhecimento a ser buscado. Também no mesmo sentido vai a seguinte advertência: “As universidades, por sua vez, não são um simples complemento da escola. Na verdade, a transição da escola para a universidade representa uma etapa na vida do jovem para a qual a escola deve prepará-lo, a fim de que ele se encontre física, moral e intelectualmente pronto para se desenvolver por si próprio. Uma vez liberto da disciplina escolar, se a transição tiver sucesso, ele não se entregará à ociosidade ou à vida prática, mas descobrirá no seu íntimo o desejo de elevar-se à ciência que, até então, lhe parecia distante”<sup>4</sup>.

A expectativa, portanto, é a de que um ambiente de liberdade intelectual possa, no processo formativo individual, também promover essa autonomia entre as pessoas que por ele passam e, portanto, não são simples objeto, mas ao mesmo tempo

---

<sup>2</sup> Wilhelm von HUMBOLDT, “Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim”, em Gerhard CASPER, *Um mundo sem universidades?*, Rio de Janeiro: UERJ, 2003 [1808], págs. 79-100.

<sup>3</sup> Wilhelm von HUMBOLDT, “Sobre ...”, op. cit., pág. 80.

<sup>4</sup> Wilhelm von HUMBOLDT, “Sobre ...”, op. cit., pág. 89.

atuam como sujeitos de sua própria formação, ao apropriarem-se do conhecimento, do espaço e do contexto institucionalmente posto.

É desse ponto de vista que vale enfatizar, por exemplo, o argumento levado à frente por Dorothee Kimmich e Alexander Thumfart, quando debatem o problema da autonomia na universidade alemã contemporânea face às novas exigências que vêm sendo expostas. Eles identificam argutamente o entrave que está posto sob o pressuposto da “sociedade do conhecimento”, como vem sendo denominada. Entre o dualismo “ciência” e “mercado”, coloca-se o dilema de “[...] qual tipo de implantação de autonomia formativo-institucional uma sociedade do conhecimento pode se conceder ou necessita. Deve continuar tratando-se de uma liberdade estatalmente protegida, ou as instituições de educação superior devem afirmar-se perante os mecanismos de economia de mercado e, aqui, ganhar uma forma nova e diferente de competências decisórias próprias no quesito estrutural e pessoal?”<sup>5</sup>. Em certa medida isso contempla – implicitamente – o fato de que o discurso por democracia está, ao fim e ao cabo, restrito: as universidades e a educação superior devem democratizar-se, e essa perspectiva inclui ouvir o mercado e a sociedade, mas o caminho inverso sequer é proposto, o que dirá levado a cabo. O que os autores expõem é que seria perigoso a universidade, assim como outros formatos institucionais de organização da educação superior, mostrarem-se por princípio refratários a qualquer tipo de mudança.

Por isso, também, buscam justificar as possíveis alterações que possam e/ou devam ser vislumbradas, precisamente na tentativa de preservar algum espaço para uma reflexão crítica, em geral, e para as ciências humanas, em particular. “A reforma da universidade torna-se necessária, não porque a velha universidade falhou, mas porque as condições históricas, culturais, políticas e sociais se alteraram. Exige-se a abertura para o futuro [*Zukunftsoffenheit*], e não a adaptação apressada da universidade a necessidades que, possivelmente, amanhã já não mais existam”<sup>6</sup>. Ao que o pensamento crítico jamais pode furtar-se é levar a sério a importância de discutir e rebater os argumentos postos em meio aos recentes debates de reforma e, com isso, construir e consolidar contrapropostas que sejam resultado desses esforços reflexivos.

<sup>5</sup> Dorothee KIMMICH e Alexander THUMFART, “Was heißt Autonomie für die moderne Hochschule?”, em *Universität ohne Zukunft?*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2004, págs. 7-35, aqui pág. 16.

<sup>6</sup> Dorothee KIMMICH e Alexander THUMFART, “Was heißt Autonomie...”, op. cit., pág. 30.

É curioso como, recentemente, a enorme diversificação institucional que se pode observar nos variados sistemas de educação superior, como costumam ser chamados, faz com que se busque, inversamente, igualar todos eles, porém nivelando-os por baixo, ou seja, em certa medida apagando as fronteiras entre o mundo da escola, de maturação das e dos indivíduos humanos, e o mundo da juventude e de constituição adulta, que são momentos de fundamental distinção ao longo da vida humana tal qual constituída. A seguir buscaremos, também, identificar alguns traços dessa “padronização” que, a nosso ver, desconsidera tais especificidades e, com isso, também erige obstáculos à prática intelectual crítico-reflexiva, que deveria ser o cerne do pensamento científico. Seguindo essa linha de raciocínio, este artigo busca estender a crítica da padronização e enfatizar a importância dos temas da autonomia e da liberdade. Eles serão trabalhados, após uma apresentação dos principais pontos acerca do Processo de Bolonha, nas perspectivas de Paulo Freire e Herbert Marcuse, de modo a complementar as indicações até então introduzidas do pensamento de Humboldt e Kant.

## 2 RELEVÂNCIA DO ESTUDO DO PROCESSO DE BOLONHA

O processo de padronização da educação superior na Europa, conhecido como o Processo de Bolonha (doravante PB), tem em vista objetivos relacionados à mobilidade, transparência, e correspondência educacional de acordo com um padrão europeu. Esta política, estabelecida a partir de 1999, é voluntária e conta com as assinaturas de 47 países que, em conjunto, formam o “Espaço Europeu de Educação Superior” (doravante, EHEA). Apesar do elemento voluntário do Processo, o projeto de harmonização da educação tem sido aceito e implementado sem demais procedimentos de decisão e avaliação políticas em várias instituições de ensino superior devido ao entendimento comum sobre sua inevitabilidade<sup>7</sup>.

Ainda que não tenhamos o espaço para recuperar a sua trajetória em detalhes, cabe situar alguns de seus aspectos mais centrais para a discussão que realizaremos a seguir<sup>8</sup>. O seu desenvolvimento, do ponto de vista legislativo, está marcado por diversas “declarações” ou “comunicados”, que se estendem desde a sua abertura, com a Declaração de Bolonha, em 1999, até o mais recente, o *Comunicado de Buca-*

<sup>7</sup> Andreas FEJES, “The Bologna Process - Governing Higher Education in Europe through Estándardisation,” *Revista Española de Educación Comparada*, 12 (2006), pág. 203.

<sup>8</sup> Os documentos citados a seguir encontram-se disponíveis em: <<http://www.ehea.info/>>. Acesso em: 14 de maio de 2014.

reste, de 2012, sendo que neste período os encontros ocorreram a cada dois ou três anos. Em termos gerais, a preocupação estava focada, desde o início, em garantir a mobilidade e empregabilidade no âmbito deste espaço e, por conseguinte, aumentar a atratividade da educação superior europeia. As maneiras de alcançá-lo diziam respeito, primeiramente, à equivalência de diplomas e créditos.

Desse modo, por mais que o termo “empregabilidade” (*employability*) tenha sido usado desde a primeira das declarações, consideramos que se pode notar uma mudança de acento quando, após o encontro de Londres, em 2007, este passa a constituir um item em separado neste comunicado. Juntamente com a ideia do “aprendizado ao longo da vida” (*lifelong learning* - também conhecido por “educação continuada”), tem-se aqui dois princípios fundamentais que atravessam as declarações e comunicados, alterando-se apenas o peso que lhes foi atribuído em cada caso, e que, pouco a pouco, acabam articulando-se mutuamente.

Desse modo, no *Comunicado de Berlim*, de 2003, ainda estava expressa a relevância e o objetivo primordial de implementar a estrutura de diplomação em dois ciclos. O ciclo inicial acabou se estabelecendo como o bacharelado (*bachelor*) de curta duração, até três anos, complementado por um mestrado (*master*) de um a dois anos, que promoveriam uma preparação mais eficiente e dirigida para as necessidades do mercado. Ao segundo ciclo caberia a formação para a pesquisa que levaria ao doutorado. O *Comunicado de Bergen*, dois anos depois, passa a referir-se à necessidade de diplomação em três ciclos.

É dessa perspectiva que o *Comunicado de Londres* supracitado indica as dificuldades que ainda se colocam à empregabilidade nos três ciclos e, em virtude disso, no subitem que trata especificamente desse problema, expõe o seguinte: “Os governos e as IES terão de comunicar-se mais com os empregadores e outras partes interessadas [*stakeholders*] acerca da *rationale* de suas reformas”. Isso fundamenta o debate que se aprofundará em 2009, por ocasião do encontro em Leuven/Louvain-la-Neuve.

Este comunicado coloca explicitamente a responsabilidade pública para que o aprendizado ao longo da vida se realize, notadamente no que diz respeito ao reconhecimento de habilidades e competências adquiridas em contextos não-formais ou informais, e, sem prejuízo dessa responsabilização, destaca o papel central que assumem as parcerias entre as IES, os governos, os empregadores, empregados e estudantes. Quando trata do aspecto da empregabilidade, então, começam a tornar-se mais claras certas ambiguidades no processo de articulação, como pode ser

depreendido da seguinte afirmação: “A empregabilidade empodera os indivíduos para aproveitar integralmente as oportunidades nos mercados de trabalho em mudança. [...] Isto permitirá que as instituições sejam mais responsivas às necessidades dos empregadores e que os empregadores melhor compreendam a perspectiva educacional”.

A primeira ressalva que gostaríamos de fazer, nesse sentido, é que em nenhum lugar se levanta a possibilidade de tratar-se de interesses antagônicos ou, pelo menos, que possam não complementar-se e, portanto, conferirem alguma incongruência aos objetivos do PB na questão da empregabilidade. Simultaneamente, eventuais assimetrias de poder também são omitidas, e, para o tipo de parceria que se tem em mente, elas decerto assumem importância suficiente para que devessem ser levadas em consideração.

No *Comunicado de Bucareste*, de 2012, que foi o encontro mais recente (o próximo ocorrerá em 2015), observa-se por fim uma espécie de subsunção do *lifelong learning* à empregabilidade, como pode ser visto no trecho a seguir: “Visamos aumentar a empregabilidade e o desenvolvimento pessoal e profissional de graduados ao longo de suas carreiras. Conseguiremos alcançar isso ao melhorar a cooperação entre empregadores, estudantes e instituições de educação superior, especialmente no desenvolvimento de programas de estudo que ajudem a aumentar o potencial de inovação, empresarial e de pesquisa dos graduados. O aprendizado ao longo da vida [*lifelong learning*] é um dos fatores mais importantes para cumprir as necessidades de um mercado de trabalho em mudança, e as instituições de educação superior desempenham um papel central na transferência de conhecimento e no fortalecimento do desenvolvimento regional, incluindo o contínuo desenvolvimento de competências e o reforço de alianças de conhecimento”.

Torna-se curioso o tipo de correlação – quase espúria, haja vista a falta de mais argumentos concretos – que se depreende entre a pesquisa e a empregabilidade. Em especial, no mesmo sentido do que mencionamos logo acima, gostaríamos de chamar a atenção ao fato de que não se expõem as *racionales* ou temporalidades distintas que, porventura, marcam a atividade empresarial *stricto sensu* e a atividade de pesquisa. Ou seja, decerto pode-se construir uma relação entre a pesquisa, o seu exercício e maior empregabilidade. No entanto, os laços em questão precisariam ser pensados de maneira mais cuidadosa, visando que se conseguisse fomentar uma reflexão crítica.

A – difícil, reiteramos – relação aqui aventada pode ser melhor observada com base na tentativa de reforçar a empregabilidade no segundo e no terceiro ciclos, que decorre do último documento supracitado, em que o elemento da *qualidade* assume papel central. Referindo-se a outros documentos elaborados no decorrer deste amplo processo, afirmam que “[...] exploraremos como promover a qualidade, a transparência, a empregabilidade e a mobilidade no terceiro ciclo, haja vista que a educação e o treinamento de doutorandos têm um papel particular em estabelecer pontes entre o EHEA e o Espaço Europeu de Pesquisa (ERA). Ao lado do treinamento doutoral, programas de segundo ciclo de alta qualidade são uma condição necessária para o sucesso da ligação de ensino, aprendizado e pesquisa”.

Partindo desse trecho, o reforço sobre a dimensão e o conceito da qualidade deverá nos levar, mais à frente, a problematizar a relação entre educação e treinamento, ou melhor, a falta de uma distinção mais cuidadosa no que diz respeito a esses processos, os quais iremos aqui pressupor e desenvolver, referem-se a dimensões distintas e têm especificidades que devem ser consideradas com o devido cuidado.

A contínua expansão do PB (e provável adesão de países ainda não-signatários) tem sido avaliada e analisada de modo abrangente na literatura sobre o tema tanto na Europa como em outras regiões. Alguns trabalhos fornecem uma análise da governamentalidade que acompanha o PB, de maneira que os discursos atados à sua implementação geram uma tensão sobre a autonomia e a conformidade universal, além de revelarem uma racionalidade neoliberal de governança e administração da educação num patamar regional<sup>9</sup>. Acompanhando esta racionalidade, estudos apontam para o foco do PB sobre a competitividade da educação superior na e da Europa, de acordo com a necessidade estabelecida de ressaltar os benefícios da educação europeia em um cenário de competição global<sup>10</sup>. O movimento decorrente do *Berlin Communiqué* demonstra a intenção de promover a competitividade regional através de um método de convergência, em que regras de qualidade são

---

<sup>9</sup> Andreas FEJES, “The Bologna Process - Governing Higher Education in Europe through Standardisation”; Andreas FEJES, “European Citizens under Construction: The Bologna Process Analysed from a Governmentality Perspective,” *Educational Philosophy and Theory* 40, no. 4 (January 2008), págs. 515-530.

<sup>10</sup> Henrique Pereira RAMALHO, “‘BOLONHA’ Enquanto Modelo Formativo Hegemonicamente Estruturado Para a Fabricação de Professores: A Profissionalidade Docente Entre O Movimento Tecnocrata Europeísta E o Estatismo Reterritorializado”, *Saber & Educar*, 18 (2013), págs. 46-59; Bernd WÄCHTER, “The Bologna Process : Developments and Prospects”, *European Journal of Education*, 39, no. 3 (2004).

transformadas em acordos prévios sobre padrões e diretrizes de ensino quantificáveis<sup>11</sup>.

Tanto o foco na competitividade quanto a estruturação de padrões impostos sobre as instituições educacionais são elementos claros da influência neoliberal dentro do PB. Visto que a regulação prevista em seu âmbito é dada em relação a entidades independentes que absorvem o que seria, outrora, uma intervenção direta do estado, esta tende a configurar noções de qualidade e as próprias relações sociais de educação de forma mais próxima ao modelo de mercado<sup>12</sup>. Apesar da aparência estatista do PB, trata-se de um estatismo “desterritorializado e reterritorializado”, que se estabelece ao redor de funções economicamente úteis<sup>13</sup> promovidas por um modelo de intervenção neoliberal. Vale também ressaltar que a promoção da educação dentro da lógica neoliberal no PB existe dentro da própria transição pelos estados envolvidos do status de seus signatários voluntários para obrigações *de facto* existentes na pressão por cooperação inter-governamental na Europa, assim como o desenvolvimento de mecanismos de acompanhamento, monitoria e mensuração do PB<sup>14</sup>. Isto implica a existência, em cada país, de tensões relacionadas ao projeto político pertencente a essa política e, também, à forma como a educação é entendida e recebida pela população baseada na sua perspectiva de função social. Os mecanismos de responsabilidade e monitoramento interferem nesta perspectiva e, por sua vez, exacerbam suas tensões.

O que por vezes surpreende é o consenso relativamente elevado quanto à falta de alternativas ao PB. Observa-se, recorrentemente, como o argumento da qualidade e de uma nova relação com o conhecimento — sustentáculo do ideário da educação continuada — acaba justificando o seu avanço, mesmo que eventualmente sejam sugeridas pequenas ressalvas. O uso de um certo léxico no tratamento das consequências do PB, como o recurso a “clientes”<sup>15</sup>, é em certa medida sintomático desse olhar; no entanto, se é evidente que a ideia é satisfazer os consumidores individuais, pode-se questionar a própria noção de que, possivelmente, até as em-

---

<sup>11</sup> Ibid., 270.

<sup>12</sup> Fátima ANTUNES, “O Espaço Europeu de Ensino Superior Para Uma Nova Ordem Educacional”, *Educação Temática Digital*, 9 (2007), pág. 6.

<sup>13</sup> Henrique Pereira RAMALHO, “BOLONHA”, op. cit., pág. 50.

<sup>14</sup> Pauline RAVINET, “From Voluntary Participation to Monitored Coordination: Why European Countries Feel Increasingly Bound by Their Commitment to the Bologna Process”, *European Journal of Education*, 43, no. 3 (September 2008), págs. 353-367.

<sup>15</sup> Hans-Uwe RICHSEN, “Tendências europeias na graduação e na garantia da qualidade”, *Sociologias*, n. 17 (jan./jun. 2007), págs. 22-49.

presas sejam entendidas como o alvo do processo, quando se considera a preocupação com a empregabilidade, que necessariamente passa pela adequação às necessidades do mercado. De certa forma, pode-se também sugerir que a própria noção de qualidade é submetida às expectativas das empresas que geram as necessidades de empregabilidade no PB. A qualidade do conhecimento criado e difundido no ensino superior é, conseqüentemente, avaliada de acordo com a função que tal conhecimento pode desempenhar no mercado através da futura força de trabalho em treinamento.

### 3 ALGUNS TEMAS DE ESPECIAL IMPORTÂNCIA

Dentre as características gerais do Processo de Bolonha, dois fatores são de fundamental relevância para os argumentos deste artigo. Primeiramente, o processo da formação para o mercado, que gera tendências culturais e pedagógicas que colocamos sob escrutínio apoiando-nos na teoria crítica da sociedade de Herbert Marcuse e na pedagogia crítica de Paulo Freire, especialmente no desafio à “educação bancária”. A promoção da economia do conhecimento dentro do PB está preponderantemente ligada à perspectiva da educação como instrumento de mercado face tanto à profissionalização de indivíduos como ao foco sobre conhecimentos particulares referentes a interesses econômicos (de crescimento e de lucro) e da expansão tecnológica. Jayasuriya enfatiza que o PB visa transformar instituições de conhecimento em elementos da economia política do conhecimento na Europa, inclusive através da modelagem das universidades públicas como espaço para a formação de uma cidadania de mercado<sup>16</sup>. Tal preocupação é fundada na priorização do conhecimento adquirido sob a forma de treinamento e de habilidades específicas associadas ao aumento da competitividade econômica da educação europeia, ao invés do conhecimento crítico, político e cultural que deve florescer no espaço da universidade pública. Em princípio, a harmonização da educação superior na Europa facilita a mobilidade do conhecimento, a qual, por sua vez, tende a favorecer a competitividade do Espaço Europeu de Educação Superior<sup>17</sup>. Destacamos também, ainda nesse mesmo sentido, como a priorização do mercado e da mobilidade age em detrimento da autonomia da/do estudante, que é cerceada ao adentrar o

<sup>16</sup> Kanishka JAYASURIYA, “Learning by the Market: Regulatory Regionalism, Bologna, and Accountability Communities”, *Globalisation, Societies and Education*, 8, no. 1 (March 2010), pág. 19.

<sup>17</sup> *Ibid.*, 16.

sistema de educação superior. Como veremos, a importância da autonomia do ser humano é um ponto de convergência entre as análises de Marcuse e de Freire, recebendo, então, especial atenção em relação ao impacto do PB sobre a mesma.

O segundo fator de importância para os argumentos aqui desenvolvidos trata da transformação pedagógica, em termos de conteúdo e métodos de ensino, que ocorre através do Processo de Bolonha. Para promover a transferência de créditos universitários e o amplo reconhecimento de diplomas em todos os países signatários, diretrizes regidas de acordo com a promoção da mobilidade citada acima, métodos de transferência de currículo têm sido adotados. De acordo com Berit Karseth, este esquema funciona ao “desagregar cursos de educação superior tradicionais estendidos; a especificação dos resultados permite que módulos sejam avaliados entre si para o propósito da equivalência”<sup>18</sup>. Apesar de o PB não se referir diretamente à pedagogia ou a processos pedagógicos<sup>19</sup>, nota-se que a administração do currículo focada em aspectos de ensino e não de aprendizado move processos pedagógicos na direção de padrões rígidos que dificultam oportunidades para a criatividade e a flexibilidade nas formas de aprendizado<sup>20</sup>.

Uma contradição que talvez se apresente como uma espécie de pano de fundo desse processo todo é a maneira como se constitui a reconfiguração do ideal universitário. Ainda que predomine o discurso referente à “educação superior”, quem mais sofre o efeito das políticas subsumidas ao PB são as instituições efetivamente universitárias, que se veem confrontadas com uma miríade de demandas que, anteriormente, podiam estar disseminadas em outros espaços, fossem eles educacionais do ponto de vista formal ou não. É com isso em mente que Maria Creusa de Araújo Borges constata:

“Na sociedade contemporânea, em que a produção de conhecimento e sua aplicabilidade ganham relevância diante das demandas de competitividade da economia europeia, as universidades são conclamadas a participarem desse processo, contribuindo na formação de competências exigidas pelo mercado de trabalho e na produção de pesquisa com potencial de aplicação pela indústria. Percebe-se um distanciamento em relação ao modelo de Humboldt de universidade e dos ideais republicanos, pois a liberdade, a autonomia e a investigação universitárias passam cada vez mais a se vincularem aos imperativos das necessidades

<sup>18</sup> Berit KARSETH, “Curriculum Restructuring in Higher Education after the Bologna Process: A New Pedagogic Regime?”, *Revista Española de Educación Comparada*, 12 (2006), pág. 267.

<sup>19</sup> *Ibid.*, 270.

<sup>20</sup> *Ibid.*, 274.

da economia. Os aspectos acadêmicos, sobretudo aqueles referentes à autonomia didática e científica, à liberdade de ensino e de pesquisa e ao desenvolvimento da pesquisa básica, aspectos estes que distinguem uma instituição universitária, perdem relevância e passam a ser marginalizados.”<sup>21</sup>

Observa-se, com isso, certo grau de simplificação ou falta de cuidado no debate terminológico espreado ao longo dos *Comunicados*: a confusão entre a educação superior e a universidade, por mais frequente que seja no dia a dia, deveria ser evitada em documentos que buscam levar a cabo transformações tão profundas em todo um contexto educacional e, também, mais amplamente político, como é o caso do PB. Esse grau de generalidade que se faz presente nas diretrizes acaba por contribuir para a dificuldade de diferenciar as concepções educacionais que lhe estão subjacentes, o que torna ainda mais necessário e relevante o processo analítico ora delineado.

Como se sabe, e relembro as linhas iniciais de nosso texto, uma parte razoável do debate deveria, em se tratando desse viés de diferenciação institucional, atentar à maneira através da qual ocorre a articulação do saber, do conhecimento produzido na assim chamada “educação superior”, com atenção especial à universidade. Poder-se-ia até mesmo entender que esse tipo institucional específico tornou-se desnecessário nesse modelo: o que é patente, no entanto, é a ausência de uma discussão mais cuidadosa a esse respeito. Enquanto algum ideal de universidade continua presente – basta remetermos à discussão em torno da concepção de *World-Class Universities*<sup>22</sup> – especificamente no âmbito do PB os critérios e significados de uma tal instituição simplesmente desaparecem. Também é certo que uma reorganização de tamanha amplitude do espaço educacional europeu, tal qual é proposta, poderia ainda mais dificilmente tratar indiscriminadamente de faculdades, institutos, universidades, universidades técnicas, escolas pedagógicas superiores e outras formatações tão diversas com a simples alusão à educação de dois ou três ciclos, como vem sendo feito.

<sup>21</sup> Maria Creusa de Araújo BORGES, “Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de bolonha e seus desdobramentos”, *Educação e Sociedade*, vol.34, n.122 (jan./mar. 2013), págs. 67-80, aqui p. 75.

<sup>22</sup> O Banco Mundial tem concedido atenção significativa a essa temática, como pode ser visto pela seguinte obra: Jamil SALMI, *The challenge of establishing world-class universities*, Washington: The World Bank, 2009. No entanto, o debate avançou para além de seus interesses imediatos: Qi WANG, Ying CHENG e Nian Cai LIU (Eds.), *Building World-Class Universities. Different Approaches to a Shared Goal*, Rotterdam / Boston / Taipei: Sense, 2012.

Paralelamente, convém destacar que alguns dos principais *motes* ou *slogans* acerca da mudança, e que analisamos aqui, tanto representam quanto expressam essa tendência a uma padronização em todos os níveis, desconsiderando que possa haver especificidades no que diz respeito tanto à forma quanto ao conteúdo desses estabelecimentos e, por conseguinte, do sentido formativo a eles subjacente. Se efetivamente nos falta o espaço para retomar o debate de maneira aprofundada, parece válido lembrar que os rankings universitários atuais padecem da mesma limitação, ignorando as diferenças para tentar subsumir as instituições a uma única lógica.

#### 4 O PROCESSO DE BOLONHA COMO EDUCAÇÃO BANCÁRIA NA SOCIEDADE GLOBAL

A pedagogia crítica de Paulo Freire propõe o entendimento da educação tradicional que foge ao desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, como aspecto em sua conscientização, enquanto um método de educação bancária. Freire argumenta que, na concepção bancária, o conhecimento é transmitido dos educadores para as/os educandas/os em forma de “depósitos”, os quais privam o momento pedagógico de sua capacidade crítica, criativa, e transformadora<sup>23</sup>. É importante avaliar o Processo de Bolonha mediante a análise crítica de Freire acerca da educação bancária porque, enquanto as diretrizes do PB são supostamente voltadas à flexibilização de métodos de ensino e sua adaptação de acordo com as necessidades do aluno (no modelo “*student-centred*”), seus resultados correspondem à modelagem do aluno como cidadão econômico, diminuindo sua capacidade como cidadão autônomo, livre, e autor de sua própria política. Isso é sugerido a partir do foco na harmonização ao redor da mobilidade do ensino, de estudantes, e de potenciais futuros trabalhadores europeus (quase no sentido de unidades de capital humano). Para realizar uma formação educativa voltada ao mercado, estudantes e futuros trabalhadores precisam ser despedidos de noções opostas ao mercado regional e trans-regional e inseridos através de perspectivas e informações congruentes com as necessidades do mercado da economia do conhecimento. Assim, entende-se que a crítica de Paulo Freire se aplica igualmente ao Processo de Bolonha, especialmente quando afirma que: “porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-

<sup>23</sup> Paulo FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*, 49ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, págs. 66-67.

los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo”<sup>24</sup>.

Esta crítica se aplica particularmente à noção de *lifelong learning* estabelecida no *Comunicado de Bucareste*, como vimos anteriormente. O foco no estudo de acordo com a empregabilidade que é inferida a partir deste indica que a educação deve acompanhar as necessidades do mercado, o qual busca trabalhadores com qualificações e habilidades específicas. A própria noção do “empoderamento” apresentada através da empregabilidade é um conceito individualista de embasamento liberal, que separa os indivíduos uns dos outros devido à seletividade exigida pela competição por empregos e carreiras moldadas pelo mercado. A influência do mercado passa a ditar quais modelos de aprendizado são favoráveis a seus objetivos, já que o estudante não está sendo formado como um “mero” cidadão, mas como um indivíduo trabalhador cujo esforço é medido em produtividade e submetido à relação direta entre o trabalho produzido e o treinamento recebido.

Pode-se fazer remissão ao fato de que a educação ao longo da vida ganhou espaço de maneira generalizada, como pode ser visto a partir de um relatório da UNESCO da segunda metade dos anos 1990. Em um capítulo dedicado especificamente a esse tema os autores, após destacarem o fato de que as mudanças na educação substituíram a noção de qualificação por aquelas de competência evolutiva e capacidade de adaptação, fornecem pistas para que se compreenda o primeiro traço de cerceamento da autonomia, haja vista que se adaptar é algo visto como mais relevante. Consideramos que é no esteio desse comentário inicial que se deva compreender a própria concepção de educação continuada [*lifelong learning*] trazida por eles ao afirmarem: “A ampliação do conceito inicial de educação permanente, para além das necessidades imediatas de reciclagem profissional, corresponde pois, atualmente, não só a uma necessidade de renovação cultural, mas também, e sobretudo, a uma exigência nova, capital, de autonomia dinâmica dos indivíduos numa sociedade em rápida transformação”<sup>25</sup>. No entanto, a pretensa autonomia encontra-se deveras limitada, pois as diretrizes educacionais tornam-se crescentemente privadas em um sentido muito restrito, de maneira similar ao que observamos no PB: as exigências e expectativas são determinadas quase que exclusivamente da

---

<sup>24</sup> Ibid., 73.

<sup>25</sup> Jacques DELORS, In'am AL MUFTI y Isao AMAGI et. al., *Educação. Um tesouro a descobrir*, 2ª edição, São Paulo/Brasília: Cortez/MEC/Unesco, 1997, pág. 117.

perspectiva de apenas um grupo de atores de tipo privado, sem permitir que haja um passo efetivo na direção de uma relação dinâmica.

Aqui, a necessidade de problematizar o que é entendido como educação e treinamento no PB se torna evidente. Na visão da pedagogia crítica, a submissão da educação crítica (e libertadora) à educação profissional, ligada à empregabilidade, constitui um elemento da educação bancária. Educação bancária, aqui, existe claramente em seus dois sentidos. A partir da ligação do aprendizado ao longo da vida com o status de empregabilidade do indivíduo com o passar do tempo, observa-se o primeiro sentido da educação bancária prevista nesse módulo do PB. Trata-se da noção financeira da educação como investimento do indivíduo e do estado para o mercado. Esse modelo, também entendido como a experiência educacional enquanto formação de capital humano, preenche duas funções em especial: reajusta o conhecimento proporcionado no sistema educacional de acordo com as necessidades do mercado, para que haja verdadeiro retorno produtivo e lucrativo para o empregador; assim, transforma o indivíduo em investidor, responsabilizando-o, juntamente ao estado, pelo fornecimento da matéria-prima do conhecimento no âmbito de seu papel como trabalhador.

A noção da educação como formadora de capital humano tem elevada aceitação e divulgação nas grandes instituições regionais e globais que geram políticas ou parâmetros de políticas educacionais, como o Banco Mundial<sup>26</sup>. Já em 1975, Bowles e Gintis produziram uma crítica substancial desse modelo, ao argumentar que a permeabilidade da teoria do capital humano promove o entendimento da educação como compositora do trabalho que, em si, é visto como um “método de produção produzido”<sup>27</sup>. Além de problemático ao responsabilizar o indivíduo por suas escolhas educacionais, supondo que os recursos necessários para efetivar tais escolhas são de segunda importância, também constitui a diferenciação entre o conhecimento adquirido que contribui para o mercado e aquele que não contribui (ou o opõe). Na posição do PB, o aprendizado ao longo da vida é entendido como investimento contínuo no capital humano do espaço europeu justamente porque é um aprendizado submisso à lógica utilitária capitalista e, portanto, bancária na acepção crítica freireana. A capacidade crítica do indivíduo é posta em segundo plano,

<sup>26</sup> The World Bank, *Economic Returns to Investments in Education. The Road Not Travelled: Education Reform in the Middle East and North Africa*. Washington, 2007. [http://siteresources.worldbank.org/INTMENA/Resources/EDU\\_02-Chap02-Education.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTMENA/Resources/EDU_02-Chap02-Education.pdf).

<sup>27</sup> Samuel BOWLES e Herbert GINTIS. “The Problem with Human Capital Theory - A Marxian Critique”, *The American Economic Review* 65, no. 2 (1975), págs. 74-82, aqui pág. 77.

assim como sua autonomia para adequar a educação procurada aos seus interesses e necessidades. Embora o modelo do capital humano não seja o mesmo que a neoliberalização da educação, um processo complexo de privatização e flexibilização do sistema educacional, não somente quanto à estrutura mas também quanto ao conteúdo, para servir o mercado como setor lucrativo, o crescimento do capital humano como perspectiva central da formação de estudantes como futuros trabalhadores auxilia, também, no crescimento da concepção neoliberal no que diz respeito ao uso do aparato estatal para promover mudanças em benefício do mercado. Da mesma forma que os indivíduos são transformados em unidades de capital humano, cuja produtividade é julgada de acordo com interesses econômicos das grandes empresas e fontes salariais, esses futuros profissionais passam a ser entendidos (e a se entenderem) como cidadãos do mercado e não mais cidadãos políticos. Pode-se argumentar, portanto, que mesmo projetos como o PB, movidos através de instituições do estado, servem a um projeto neoliberal na medida em que favorecem uma concepção educacional bancária de capital humano e uma formação voltada para a profissionalização de mercado.

O foco no conhecimento apenas profissional revela o segundo sentido da educação bancária e acaba por diminuir as oportunidades de conhecimento crítico e cidadão, já que “não desvela os ‘porquês’ do que se pretende saber”<sup>28</sup>. Freire estabelece que, nessa visão educadora, o conteúdo programático é determinado pelo educador, o qual também, em sua autoridade funcional, é o sujeito do processo educativo<sup>29</sup>. Uma política de educação como o PB se enquadra na posição do educador não-dialógico, cuja função é habilitar o aprendizado ao longo da vida desde que submisso às necessidades de aprendizado da sociedade sujeita ao capital.

Nesse sentido, o oposto da educação bancária seria a educação crítica, a qual também é uma educação cidadã, visto que o conhecimento voltado para a cidadania conecta o aprendizado a movimentos políticos, a lutas e a eventos<sup>30</sup>. O educador problematizador trabalha junto ao educando para reafirmar o papel de sujeito deste. A busca do conhecimento é voltada para a superação do aprendizado no nível da *doxa* para que se alcance o *logos*<sup>31</sup>. Como este conhecimento não apenas substitui o conhecimento voltado à profissionalização e à empregabilidade como,

<sup>28</sup> Tânia Márcia Baraúna TEIXEIRA, “Dimensões Sócio Educativas Do Teatro Do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal”, 2007, pág. 64.

<sup>29</sup> Paulo FREIRE, *Pedagogia Do Oprimido*, op. cit., pág. 65.

<sup>30</sup> Tristan MCCOWAN, “A ‘Seamless Enactment’ of Citizenship Education” (1997), pág. 39.

<sup>31</sup> Paulo FREIRE, *Pedagogia Do Oprimido*, op. cit., pág. 80.

na realidade, choca-se com os interesses do mercado ao buscar a transformação da realidade, não surpreende a supressão desse modelo de educação em uma política educacional como o PB. A valoração da mobilidade do conhecimento dentro do PB certamente dificulta uma educação política que dependa do contexto local, cultural, e, claramente, político do espaço educacional. Em países como a Alemanha e a Suíça, o incentivo para uma maior participação de estudantes estrangeiros no sistema educacional é tratado primeiramente dentro da política de mobilidade<sup>32</sup> e, assim, problematicamente avulso de políticas sociais de integração que se fazem necessárias na construção de uma sociedade diversa. A necessidade de padronização inserida na grande mobilidade desmerece contextos que não são facilmente traduzidos nos vários países do espaço europeu, além de submetê-los a uma lógica de transnacionalidade e globalização (como até embutidas em projetos além do PB, tais como a própria União Europeia) que favorece o mercado capitalista global que dita a empregabilidade ao decorrer da vida.

Não é, então, curioso que países de maior status econômico do espaço europeu considerem problemática a sub-representação de estudantes de status socio-econômico inferior em seus sistemas educacionais, até mesmo quando a desvantagem está diretamente ligada à proveniência do estudante imigrante<sup>33</sup>. Enquanto o PB favorece o conhecimento para o mercado, ele também favorece a participação de grupos já melhor inseridos, tanto socio-economicamente quanto ideologicamente, nos trajetos educacionais que priorizam o investimento individual e carreiras vistas como vantajosas no mercado globalizado. Famílias cujas experiências educacionais são modestas, até mesmo sem um histórico de participação na educação superior, enfrentam maiores obstáculos para a integração de seus filhos nas universidades europeias. Esse simples exemplo aponta para a socio-seletividade inerente a um projeto educacional que presume que barreiras para a mobilidade do jovem europeu podem ser resumidas a impedimentos burocráticos nas universidades e simples políticas de residência e equivalência dentro do espaço europeu. Tal presunção parte da inabilidade do projeto bancário de educação de prever a realidade material de grupos sociais que diferem em potencial econômico, alcance educacional, infraestrutura de serviços públicos, e experiências culturais e linguísticas.

<sup>32</sup> Eurydice, *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Brussels, 2010. doi:10.1007/s13398-014-0173-7.2, pág. 28.

<sup>33</sup> Eurydice, *Focus on Higher Education*, op. cit., pág. 28.

Um relatório da Comissão Europeia a respeito dos impactos do PB aponta como fator principal na sub-representação de grupos marginalizados a falha prévia educacional e social destes grupos em relação à educação superior<sup>34</sup>. Em geral o problema é abordado de maneira assistencialista, através de bolsas de estudo e/ou aconselhamento acadêmico. Assim, identificamos a maneira como a educação bancária busca remediar discrepâncias em sua falha analítica, já que tais políticas de correção visam acolher as exceções em vez de se reinventarem de acordo com a economia política da desigualdade educacional regional e mundial. Para Freire, torna-se evidente a ligação entre a educação do mercado e do investimento e as políticas paternalistas que frequentemente a acompanham. Com clareza, o pedagogo expõe que, para os marginalizados, “sua solução estaria em deixarem a condição de ser ‘seres fora de’ e assumirem a condição de ‘seres dentro de’”<sup>35</sup>. O erro de políticas como o PB se encontra na incapacidade de projetar o potencial educativo como catalisador não da integração à estrutura, que por si mesma exclui e oprime, mas da conscientização e transformação dos povos em “seres para si”<sup>36</sup>.

## 5 ESBOÇO DE CRÍTICA AO PRINCÍPIO DE REALIDADE VIGENTE

O que apresentamos até aqui nos permite, agora, incorporar a teoria crítica de Herbert Marcuse à argumentação. Em especial, consideramos que suas observações na obra *Eros e civilização*, no que diz respeito ao princípio de realidade enquanto princípio de desempenho, constituem uma contribuição de relevância para interpretar e criticar o PB. Quando trata da diferença entre a filogênese e a ontogênese humanas, Marcuse reinterpreta criticamente a teoria pulsional de Sigmund Freud, na tentativa de apontar como ela contém elementos de cunho sociológico que apontam para além do determinismo biológico humano. Assim, entende que, a partir da espécie de luta que ocorre entre o princípio do prazer e o princípio de realidade, o primeiro representando Eros (a pulsão de vida) e o segundo Tãatos (a pulsão de morte), seria possível identificar a existência da “mais-repressão”, ou seja, de graus de repressão humana que iriam (muito) além do necessário para a constituição da sociedade.

<sup>34</sup> Eurydice, *Focus on Higher Education*, op. cit., pág. 29.

<sup>35</sup> Paulo FREIRE, *Pedagogia Do Oprimido*, op. cit., pág. 70.

<sup>36</sup> Paulo FREIRE, *Pedagogia Do Oprimido*, op. cit., pág. 70.

O pano de fundo do argumento marcuseano também diz respeito à mudança na forma predominante de capitalismo, marcado por um sentido muito peculiar que se vê atribuído à concorrência, haja vista que esta ganha contorno de crescente organização, o sentido especificamente econômico atribuído pela teoria crítica ao conceito geral de “sociedade administrada”, que marca o diagnóstico a partir dos anos 1940. O que pode ser citado concretamente como expressão da sociedade administrada é o formato assumido para a organização do bacharelado: diferentemente do que era habitualmente comum na Europa, tem-se uma parcela cada vez mais elevada dos currículos que se encontra pré-definida, o que tolhe, em certo grau, o exercício de criatividade em termos de escolhas individuais acerca do processo formativo-intelectual: observe-se como a escolha desde sempre está restrita, afinal, escolhe-se entre o que é ofertado; agora, no entanto, a escolha é quase que eclipsada, havendo uma série de módulos obrigatórios, crescentemente orientados de acordo com as necessidades e/ou os interesses empresariais.

Quando Marcuse<sup>37</sup> se refere ao fato de que o princípio de realidade assume distintas formas históricas, podemos observar mudanças relativamente pequenas no que diz respeito à sua existência concreta entre o período em que escreve e o contexto contemporâneo. Assim é que ele afirma: “O princípio de desempenho, que é o princípio dominante de uma sociedade em processo de contínua expansão, orientada para a aquisição e a competição, pressupõe um longo desenvolvimento, durante o qual a dominação foi crescentemente racionalizada”<sup>38</sup>. Há portanto, no diagnóstico de Marcuse, um fator quantitativo que se destaca, em termos da relevância de acumulação de bens, e um fator qualitativo, que é a submissão cada vez mais ampla a esse princípio, que se sustenta como uma forma de dominação específica.

Se já identificamos, acima, *racionales* distintas da lógica empresarial face a interesses de cunho público, podemos agora nos mover para pensá-los à luz do argumento de Marcuse. Isso nos permite remeter ao fato de que, quando recorre ao conceito de *dominação*, expressa – entre outros – a falta de participação nos processos decisórios que há acerca do tipo de formação desejada. No *Comunicado de Leuven/Louwain-la-Neuve* (2009) citado acima encontra-se explícita a referência ao fato de que as instituições devem atender às necessidades dos empregadores, condicio-

<sup>37</sup> Herbert MARCUSE, *Triebstruktur und Gesellschaft - Schriften [Eros e civilização]*, trad. Alfred Schmidt. Springe: zu Klampen, 2004 [1955], v. 5., págs. 38 e segs.

<sup>38</sup> Herbert MARCUSE, *Triebstruktur*, *op. cit.*, pág. 45.

nando-se o empoderamento individual, presente no mesmo texto, à coadunação com esses interesses. Em outras palavras, parece-nos que há uma clara posição de favorecimento do mercado, em detrimento de, ao menos, um equilíbrio entre as posições e interesses que se apresentam no contexto em questão.

Na década de 1970, em meio às propostas de variados matizes envolvendo possíveis reformas da universidade, Marcuse discute detalhadamente a maneira através da qual há, ao mesmo tempo, formas de legitimação não-democráticas e espaços para a reflexão crítica no interior dessa instituição.

“Quando a própria ideologia, a própria razão tornam-se meios de dominação, que são reproduzidos pelos indivíduos, então está dada a necessidade de uma contra-psicologia, de uma contra-sociologia, de uma contra-razão, de uma contra-educação. Isso quer dizer, em contradição à fusão capitalista de cultura material e intelectual, de razão e ideologia, vale agora a senha da libertação do trabalho intelectual para a sua própria autonomia: *intelligentsia* em contradição”<sup>39</sup>.

Ao levantar a importância de se colocar em contradição face ao movimento histórico vigente, importa-lhe o reconhecimento de que o próprio trabalho intelectual precisa pautar tais aspectos. Isso nos permite tecer a observação de como a produção intelectual, em sentido *lato*, deve atuar criticamente em *sentido formativo*. O que se tem observado nas diretrizes do PB é uma inversão desse tipo de raciocínio: as demandas e as necessidades são postas pelos empregadores, enquanto indivíduos privados que representam interesses aparentemente públicos, haja vista a aceitação, em larga medida, das exigências que expõem.

*Mutatis mutandis*, uma releitura similar aplica-se ao conceito do aprendizado ao longo da vida (*lifelong learning*). Em trecho supracitado observa-se como sua importância decorre diretamente da ligação estabelecida com a inserção no mercado de trabalho. Logo, tem-se que a dimensão humano-formativa, do indivíduo enquanto ser cuja autonomia deva ser fomentada, desaparece quase que por completo nessa argumentação: a autonomia é, tão somente, aquela que diz respeito à vida do trabalho entendido enquanto inserção no mercado, em maior ou menor medida invertendo-se a prioridade dos ideais educativos. Não se trata, portanto, da autonomia em seu fundamental sentido libertador que corresponde à dignidade e identidade da/o educanda/o<sup>40</sup>.

<sup>39</sup> Herbert MARCUSE, “Theorie und Praxis” [Teoria e prática], en: \_\_\_\_\_, *Schriften*, Springe: zu Klampen, 2004 [1974b], v. 9, págs. 143-158, aqui págs. 155 e 156.

<sup>40</sup> Paulo FREIRE, *Pedagogia Da Autonomia*, São Paulo: Paz e Terra, 2011, pág. 61.

O que queremos elucidar, desse modo, é que as demandas de empregadores podem ser tomadas como legítimas no debate acerca da organização de currículos, notadamente no que diz respeito à educação superior. No entanto, o que se observa nos comunicados do PB é uma concessão de enorme vulto a esses interesses, provocando um desequilíbrio que, a nosso ver, pode ser compreendido, ao menos em parte, a partir do espírito competitivo que se tem disseminado na forma social vigente. O papel central ocupado pela educação, desse ponto de vista, é que ela — mesmo quando centrada sobre jovens e a idade adulta — continua possuindo um caráter de socialização. Postular-se determinados valores como quase unívocos parece-nos, assim, um passo arriscado com vistas a proporcionar uma formação plural, algo que deve estar no horizonte da concepção da reflexão, que nas sociedades ditas modernas é exercida, se não exclusivamente, também em grande medida nos contextos educativos de tipo formal e escolar.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encaminhando-nos para as considerações finais, o que se depreende do percurso que desenhamos acima é a possibilidade de identificar, nos principais motes e objetivos do assim chamado Processo de Bolonha, tendências que podem ser melhor interpretadas à luz da teoria crítica de Herbert Marcuse e da concepção pedagógica crítica de Paulo Freire. Retornamos a outro aspecto levantado no texto de Kimmich e Thumfart acerca do significado da autonomia a fim de aprofundar o foco sobre o respeito às especificidades metodológicas e, portanto, a traços que marcam certas disciplinas e/ou práticas formativas, aqui compreendendo tanto aspectos didático-pedagógicos quanto científicos.

Os autores lembram, de maneira assertiva, o seguinte:

“As ciências do espírito [*Geisteswissenschaften*] não podem ser avaliadas com os mesmos critérios de relevância, de eficiência e de produtividade que as disciplinas técnicas ou das ciências naturais. Isso não é apenas um problema, mas também uma chance: as ciências do espírito impedem que as universidades se tornem empreendimentos e, desse modo, contribuem para que a ‘cultura empreendedora’ não tenha a prioridade mais elevada mas, talvez, apenas a segunda mais elevada”<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Dorothee KIMMICH e Alexander THUMFART, “Was heißt Autonomie...”, op. cit., pág. 30.

Notemos como essa perspectiva vai muito além de uma simples manutenção das ciências humanas, mas busca, antes, reservar-lhe uma certa autonomia, no sentido estrito da autodeterminação de critérios de julgamento, de avaliação e, portanto, que garanta justamente o exercício da tão enfatizada reflexividade também na formação da própria prática científica das diversas subdisciplinas que integram esta prática. E, desse ponto de vista, alguns dos jargões, como o da empregabilidade ou da educação continuada (*lifelong learning*), apenas dificilmente constituem referências representativas para esse debate.

Se iniciamos o nosso argumento através do recurso à maneira como Kant e Humboldt conceberam a ideia da assim chamada universidade moderna, estivemos longe de pretender que aquele ideal devesse ser congelado no tempo, independentemente das transformações pelas quais a sociedade viesse a passar nas décadas e séculos seguintes. A proposta que elaboramos, aqui, era a de se indicar certas características que, sob a denominação do pensamento crítico, continuariam se apresentando como aspectos significativos na tentativa de formar sujeitos autônomos. O grau de liberdade conferido às e aos estudantes, na educação superior, apresenta-se como um deles, e poder-se-ia dizer que ganha relevância na medida em que este “nível” torna-se de maneira cada vez mais ampla uma exigência *sine qua non* para a inserção na sociedade contemporânea em suas diferentes esferas.

Em outras palavras: consideramos que a concessão de autonomia na escolha de sua trajetória, bem como na consecução desse percurso no âmbito de determinado curso superior, constitui um elemento que ofereceria às e aos jovens a possibilidade de serem obrigadas/os a lidar com determinadas decisões nem tão simples para a sua vida, preconizando, assim, certo grau de autonomia. Uma proposta educacional que permita tais escolhas acaba por reconhecer a complexidade e diversidade cultural do espaço em que é desenvolvida e o que isto implica para as/os estudantes em seu caminho educacional e de trabalho. A limitação da autonomia a respeito deste tema deve ser considerada em especial no espaço europeu, em que as demandas de geopolítica global têm se esforçado para apagar diferenças culturais e políticas através de argumentos, como já visto, de mobilidade e transnacionalidade. A experiência da autonomia de cada estudante permite que suas escolhas sejam ditadas para além do mercado, para que contextos próprios iluminem trajetórias educacionais que firmam posições críticas perante a sociedade e a política. Na contração dessa alternativa, a crescente submissão aos ditames do mercado e das empresas no que diz respeito ao conteúdo curricular, bem como ao formato que é assu-

mido pela educação superior, cerceia bastante as condições de exercício desse tipo de escolha, por si só relativamente limitada.

A formulação da educação bancária ganha, aqui, um duplo atrativo: de um lado pela ideia do depósito e, de outro, pela do investimento, ou seja, que os “ganhos” ou as “benesses” que a educação tenha a ofertar precisam, necessariamente, ser mensuráveis em termos de retornos financeiros. A expectativa de uma educação em sentido mais amplo deve, porém, ir além dessa concepção um tanto quanto restrita. Compreendemos que possa haver pressões no sentido de tentar auferir o sentido dos gastos – notadamente aqueles de caráter público – que vêm crescentemente sendo realizados com a educação. No entanto, as diretrizes que foram explicitadas nos documentos analisados e, portanto, sustentam o PB, parecem deslocar o peso de maneira quase unidimensional para o direcionamento por parte das empresas, como se dali emanasse a capacidade de melhor elencar qual o conteúdo necessário ao que, cada vez mais, tem sido simplesmente subsumido à rubrica de uma “educação de qualidade”.

O princípio de realidade vigente, que a nosso ver continua claramente posto na chave da competição e do desempenho, decerto pode ser influenciado por críticas, isto é, ser alvo de esforços que intencionem alterá-lo de maneira a proporcionar uma concepção de educação mais multifacetada. Obviamente, isso passa por mudanças na estrutura social em sentido mais amplo, pois, conforme expusemos acima, seria ilusório tentar compreender a universidade isoladamente do contexto histórico em que se insere. Este artigo buscou, assim, debater criticamente determinados pressupostos identificados na maneira como o Processo de Bolonha vem intervindo na organização da educação superior europeia, e apresentar algumas hipóteses no que diz respeito aos efeitos que tal política pode ter. Destacamos, em especial, haver certas contradições entre um discurso de autonomia individual, de um lado, e a limitação de suas possibilidades concretas quando se olha mais detidamente para as políticas de mudança na educação superior, de outro, tendo escolhido esse processo por sua abrangência, para, assim, explicitar a incongruência entre as metas propostas e as formas de alcançá-las.

# A PERSPECTIVA CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA DA TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE PESQUISAS RECENTES NO BRASIL E NA ALEMANHA

*A Critical, Emancipatory Perspective of Critical Theory of Education.  
Reflections based on Researches Carried Out in Brazil and Germany*

LUIZ ROBERTO GOMES\*

[luizrgomes@ufscar.br](mailto:luizrgomes@ufscar.br)

Recebido em: 1 de setembro de 2014

Aprovado em: 20 de dezembro de 2014

## RESUMO

A Teoria Crítica da Sociedade, tal como nos esclareceu Max Horkheimer, no artigo *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* de 1937, está fundamentada em dois princípios básicos da teoria social: o comportamento crítico e a orientação para a emancipação. Esses princípios também embasam a perspectiva de uma teoria crítica da educação, conforme as análises de Theodor Adorno, na *Theorie der Halbbildung (Teoria da Semiformação - 1959)* e nos ensaios que integram o livro *Erziehung zur Mündigkeit (Educação e Emancipação - 1971)*. O texto apresenta ainda algumas reflexões sobre as pesquisas recentes realizadas no Brasil e na Alemanha.

*Palavras-chave:* Teoria Crítica da Educação; Theodor Adorno; Brasil; Alemanha.

## ABSTRACT

The critical theory of society, such as Max Horkheimer argued in 1937 in *Traditional and Critical Theory*, is based on two principles: the critical behavior and the orientation towards emancipation. According to Theodor W. Adorno -for instance in *Theorie der Halbbildung* and the essays collected in *Erziehung*

---

\* Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Brasil.

*zur Mündigkeit*-, these principles provide the basic perspective of critical theory of education. This paper presents some thoughts based on researches recently carried out in Brazil and Germany.

*Key words:* Critical Theory of Education; Theodor Adorno; Brazil; Germany

A Teoria Crítica da Sociedade, tal como nos esclareceu Max Horkheimer, no artigo “*Teoria Tradicional e Teoria Crítica*” de 1937, está fundamentada em dois princípios básicos da teoria social: o comportamento crítico e a orientação para a emancipação. A partir de tais princípios, os autores da Escola de Frankfurt desenvolveram uma série de estudos críticos que resultaram em conceitos e análises bastante peculiares. As categorias *Indústria Cultural*, *Racionalidade Instrumental*, *Homem Unidimensional*, *Experiência Formativa*, *Semiformação*, entre outras, são exemplos do esforço intelectual crítico e da postura emancipatória da própria teoria sobre temas e questões que desafiam a humanidade contemporânea.

Dentre os autores que se filiam a essa tradição intelectual, Theodor Adorno se destaca pela abordagem do tema Educação, especialmente por encontrarmos em sua vasta produção intelectual e artística, uma perspectiva clara para o desenvolvimento de uma teoria crítica da educação. A *Teoria da Semiformação*, bem mais do que os ensaios e entrevistas que compõem o livro *Educação e Emancipação*, pode ser tomada como uma referência teórica e também política da educação.

Esse artigo se propõe a explicitar a partir da *Teoria da Semiformação* e dos ensaios que compõem o livro *Educação e Emancipação* de Adorno, os dois princípios básicos da teoria crítica da sociedade, tal como fora formulado por Max Horkheimer. O propósito é mostrar que uma teoria crítica da educação precisa ter abrangência crítica, para não correr o risco de ser parcial, e ao mesmo tempo necessita expressar uma perspectiva emancipatória em relação às formas vigentes de dominação social.

A autorreflexão crítica, tal como nos incita Adorno na *Teoria da Semiformação*, poderia ser interpretada como uma ação inconformista de vigilância crítica dos programas e das políticas educacionais, como forma de compreensão dos elementos imanentes, não evidentes, e que definem o propósito formativo de uma determinada cultura. Não se trata de uma mera apropriação e recepção de categorias oriundas de outros estudos, não necessariamente semelhantes em termos empíricos, e muito menos a dedução ou inferências de interpretações já realizadas, mas do incentivo às pesquisas com capacidade de examinar, por dentro, os diversos aspectos que integram o sentido histórico e social de uma cultura.

Como objeto de análise, e a título de ilustração, o trabalho apresentará algumas notas sobre as pesquisas atuais realizadas no Brasil e na Alemanha, e que indicam o caminho trilhado recentemente pela teoria crítica da educação.

## 1 ABRANGÊNCIA CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA DA TEORIA

A reflexão sobre a perspectiva crítica e emancipatória da Teoria Crítica nos remete ao problema epistemológico formulado por Max Horkheimer em 1937, em *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. Nesse texto, que é considerado “um clássico”<sup>1</sup>, o autor sugere uma análise crítica sobre os significados e as vinculações estabelecidas entre a *Teoria* e a *Ação Social*. Não se trata como nos diz Horkheimer, de dois domínios distintos e independentes<sup>2</sup>, o do *conhecimento* de um lado, e o do *agir* de outro, mas de um conhecimento historicamente determinado na ação social, que busca ao mesmo tempo e, de forma dialética, a compreensão crítica da ação social.

Segundo Nobre, a Teoria Crítica enfrenta a discussão epistemológica a despeito da suposta separação entre teoria (conhecimento) e prática (ação social) à luz de dois princípios fundamentais: o comportamento crítico e a orientação para a emancipação. O primeiro princípio (comportamento crítico) considera que “não é possível mostrar como as coisas são *senão* a partir da perspectiva de como deveriam ser (...). Crítica significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que *ainda* não é mas pode ser”<sup>3</sup>. O segundo princípio (orientação para a emancipação) “apresenta o existente do ponto de vista das oportunidades de *emancipação* relativamente à dominação vigente”<sup>4</sup>. Trata-se de dois princípios que definem uma concepção própria de teoria, com características distintas da teoria tradicional.

Horkheimer denomina *tradicional*<sup>5</sup>, “ao saber acumulado de tal forma que permita ser utilizado na caracterização dos fatos tão minuciosamente quanto possível”<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Clássico, no sentido da relevância da análise e interpretação autêntica do seu próprio tempo. Cf. Norberto BOBBIO, *Teoria Geral da Política: a filosofia política e a visão dos clássicos*, trad. D. Beccacia Versani, Rio de Janeiro: Campus, 2000.

<sup>2</sup> Na tradição da *crítica à economia política* formulada por Marx e corroborada por Engels, o conhecimento é um momento histórico determinado da ação social.

<sup>3</sup> Marcos NOBRE, *A Teoria Crítica*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004, págs. 9-10 (grifos do autor).

<sup>4</sup> *Ibidem*, pág. 10, (grifos do autor).

<sup>5</sup> Horkheimer se refere à concepção moderna e científica de teoria, com origem nas ciências naturais e com fundamento epistemológico no *Dualismo Cartesiano*, que separa o pensamento (conhecimento) da ação (existência).

Esse saber, que se constitui a partir do dado empírico, e mediante o raciocínio indutivo sobre as sucessíveis ocorrências dos fatos, permite a formulação de leis gerais que explicam as relações de causa e efeito dos diversos tipos de fenômenos da natureza e também da sociedade.

Na concepção tradicional de ciência e pesquisa, a validade do conhecimento é proporcional à ocorrência de fenômenos, hipoteticamente previstos pelas leis gerais que compõe a teoria, e que explicam, por uma relação de causa e efeito, a ocorrência ou não de um determinado fato. Nesse caso, a função do cientista é observar os fenômenos e estabelecer, independentemente das condições subjetivas e históricas da interpretação, as conexões necessárias previstas pela Teoria. Apesar da coerência e consistência lógica da concepção que estrutura a teoria tradicional, Horkheimer nos chama à atenção para o problema da relação entre conhecimento e ação social, pois:

“Na medida em que o conceito da teoria é independentizado, como que saindo da essência interna da gnose (*Erkenntnis*), ou possuindo uma fundamentação a-histórica, ele se transforma em uma categoria coisificada (*verdinglichte*) e, por isso, ideológica”<sup>7</sup>.

A necessidade da separação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, conforme o propósito epistemológico da teoria tradicional é vista por Horkheimer como um problema, principalmente quando se busca transpor o modelo epistemológico das ciências naturais para as ciências humanas.

No caso da investigação social, em que o sujeito se confunde com o objeto, por se tratar de uma ação social humana, como separar o cientista de sua ação social? Por mais que se tente isolar o objeto do conhecimento do sujeito cognoscente, conforme os procedimentos metodológicos da ciência experimental, do controle das variáveis e pretensão de neutralidade do conhecimento, a fronteira entre o que é do domínio do conhecimento e o que é do domínio da ação é sempre problemática, pois como nos alertou Marx, “o conhecimento da realidade social é um momento da ação social, assim como a ação social é um momento do conhecimento da realidade social”. Isso significa que conhecer e agir não devem ser separados, pelo contrário, devem ser considerados conjuntamente. A esse respeito, a reconstrução feita por Marcos Nobre é bastante esclarecedora:

<sup>6</sup> Max HORKHEIMER, “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, in *Coleção os Pensadores*, São Paulo: Editora Abril, 1987, pág. 31.

<sup>7</sup> *Ibidem*, pág. 35.

“Ao fixar a separação entre conhecer e agir, entre teoria e prática, segundo um método estabelecido a partir de parâmetros da ciência natural moderna, a teoria tradicional expulsa do seu campo de reflexão as condicionantes históricas do seu próprio método. Se todo conhecimento produzido é, entretanto, historicamente determinado (mutável no tempo, portanto) não é possível ignorar essas condicionantes senão ao preço de permanecer na superfície dos fenômenos, sem ser capaz, portanto, de conhecer por inteiro suas reais conexões na realidade social.”<sup>8</sup>

A *teoria crítica* considerada, por Horkheimer e também pelos diversos autores da primeira geração da Escola de Frankfurt, como uma teoria social crítica, entende que o conhecimento é produzido historicamente, e por isso, não pode ser dissociado da base social que o produz. No tempo datado em que Horkheimer escreveu o texto “*Teoria Tradicional e Teoria Crítica*”, anos 1937, em que predominava o capitalismo como forma de organização social, e nesta, a produção de mercadorias e do lucro era a base estrutural da sociedade de classes, qualquer formulação teórica que ignorasse esse condicionamento social, correria sempre o risco de produzir um conhecimento parcial. Note que essa é uma questão que remete a tradição da crítica da economia política ao capitalismo, tal como fora formulada por Marx no século XIX. Nas famosas *Teses sobre Feuerbach*, na qual destacamos a VIII, Marx é bastante categórico: “Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis”<sup>9</sup>. Com base nesse pressuposto fundamental, Horkheimer nos explica que há dois elementos que são decisivos e que caracterizam a teoria crítica, como um conhecimento determinado da ação social.

O primeiro elemento consiste no comportamento crítico (não parcial) que a teoria deve ter. Não se trata de uma crítica especulativa, a partir de um conceito, conforme a tradição filosófica do *criticismo* e do *idealismo*, mas de uma crítica que se objetiva na produção histórica e social do conhecimento, nos moldes da *crítica da economia política* de Marx. Nesse sentido, o propósito da teoria crítica é continuar a obra de Marx, na análise do condicionamento histórico do modo de produção social, que se manifesta na economia, na política, na cultura, e também na educação, como conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

<sup>8</sup> Marcos NOBRE, *A Teoria Crítica*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004, pág. 39.

<sup>9</sup> Karl MARX/Friedrich ENGELS, *A Ideologia Alemã*, trad. J. C. Bruni e M. A. Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1999, pág. 128.

O segundo elemento, é a orientação para a emancipação que a teoria deve ter, “um comportamento que esteja orientado para a emancipação, que tenha por meta a transformação do todo, (e que) pode servir-se sem dúvida do trabalho teórico tal como ocorre dentro da ordem desta realidade existente”<sup>10</sup>.

Observe que a teoria crítica surge diante da incapacidade da concepção tradicional de compreender a realidade social no seu todo, o que não significa invalidar a teoria tradicional, como nos esclarece Horkheimer:

“O futuro da humanidade depende da existência do comportamento crítico que abriga em si elementos da teoria tradicional e dessa cultura que tende a desaparecer. Uma ciência que em sua autonomia imaginária se satisfaz em considerar a *práxis* - a qual serve e na qual está inserida - como o seu Além, e se contenta com a separação entre pensamento e ação, já renunciou à humanidade (...) O conformismo do pensamento, a insistência em que isto constitua uma atividade fixa, um reino à parte dentro da totalidade social, faz com que o pensamento abandone a sua própria essência”<sup>11</sup>

Essas palavras que encerram o texto de Horkheimer, *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, são fundamentais e nos desafiam a continuar o projeto da teoria social crítica, por intermédio do conteúdo crítico e emancipatório da teoria e pela atitude politicamente inconformista do conhecimento produzido, como parte da transformação social vigente. Não se trata da reprodução de conhecimentos e categorias de uma situação social determinada, por exemplo, o conceito de *indústria cultural*, que fora formulado por Horkheimer e Adorno nos anos 1940, a partir da experiência que esses autores tiveram nos Estados Unidos, mas da formulação de novas questões interpretativas da realidade social do nosso tempo, como forma de atualizar e continuar a análise crítica das formas de dominação e emancipação social.

## 2 DESAFIOS E PERSPECTIVAS ATUAIS PARA A TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

Existem vários estudos, registrados ao longo da história da teoria crítica, que ao vincularem teoria crítica e educação, realizam o propósito de uma teoria crítica da educação. Entre esses estudos, os trabalhos de Theodor Adorno se destacam: a *Theorie der Halbbildung* (Teoria da Semiformação de 1959) e *Erziehung zur Mündkeit* (Edu-

<sup>10</sup> <sup>10</sup> Max HORKHEIMER, op. cit., p. 45.

<sup>11</sup> <sup>11</sup> *Ibidem*, pág. 68.

cação e Emancipação - 1971), que reúne as famosas conferências e entrevistas de Adorno sobre a educação, proferidas via rádio entre os anos 1959 e 1969, ilustram o potencial crítico e emancipatório das análises de Adorno sobre a educação.

Segundo Adorno<sup>12</sup>, a questão da semiformação decorre do movimento de esfacelamento da tensão entre o processo de espiritualização e socialização que é inerente à formação cultural, e que não pode ser reconciliado, de forma utópica e à força. A consequência desse processo é a socialização de um modo dominante de consciência, em que se privilegia a conformação e adaptação à uma determinada visão de mundo. Na obra *Prismas*, Adorno faz um esclarecimento importante:

“Em um mundo onde a educação é um privilégio e o aprisionamento da consciência impede de toda maneira o acesso das massas à experiência autêntica das formações espirituais, já não importam tanto os conteúdos ideológicos específicos, mas o fato de que simplesmente haja algo preenchendo o vácuo da consciência expropriada e desviando a atenção do segredo conhecido por todos.”<sup>13</sup>

Para Adorno, é no processo de reprodução material da sociedade que é possível captar a dialética da “formação” e da “semiformação”. Na sociedade contemporânea, a significação germânica da *Bildung*, especialmente na acepção da “liberdade”, dos “valores” que orientavam a razão prática, foi reduzida a discursos ideológicos, desvinculados da ação social. Com isso, a promessa da emancipação e da autonomia, que era a principal razão do ideal iluminista moderno da *Bildung*, foi substituída pela adaptação e submissão disciplinada à lógica da dominação. Assim, a dimensão crítica da cultura, que deveria promover a emancipação, cede lugar à semiformação, em que predomina a adaptação e o conformismo frente à situação vigente. Esse condicionamento social de conversão da cultura em *pseudocultura* chega a travar a realização da autêntica experiência formativa, a ponto de Adorno dizer que: “a única possibilidade que resta à cultura é autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu”<sup>14</sup>.

Nos textos específicos de Adorno (1995) sobre a educação, e que integram o livro *Educação e Emancipação*, a exigência política da educação emerge como o fundamento que prescinde qualquer tipo de justificação. No ensaio *Educação após*

<sup>12</sup> Theodor W. ADORNO, “Teoria da Semiformação”, in B. Pucci, A. A. S. Zuin, L. C. N. Lastória, (orgs.), *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*, Campinas: Autores Associados, 2010.

<sup>13</sup> Theodor W. ADORNO, *Prismas: crítica cultural e sociedade*, trad. A. Wernet e J. Mattos Brito de Almeida, São Paulo: Editora Ática, 1998, pág. 20.

<sup>14</sup> Theodor W. ADORNO, “Teoria da Semiformação”, op. cit., pág. 39.

*Auschwitz*, Adorno inicia e encerra sua argumentação dizendo que a tendência social imperativa “que Auschwitz não se repita!” deveria ser a exigência política primeira e o centro de toda educação. Trata-se de estabelecer as bases de compreensão das condições objetivas que produziram o estado de consciência e inconsciência do ato profundamente bárbaro ocorrido em Auschwitz. Para além da compreensão das condições objetivas, o que mais intriga Adorno, é por que haveria “... em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento e do humanismo supostamente crescente”<sup>15</sup>, certos mecanismos capazes de proporcionar atos de barbárie contra a própria humanidade? E a resposta a essa questão indica, que o modelo, ou a concepção educacional formativa exerce uma função decisiva nas ações que integram a sociedade. Trata-se, portanto, de identificar o tipo de educação que certas sociedades têm, pois:

“É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica.”<sup>16</sup>

A educação no sentido de uma autorreflexão crítica pressupõe, conforme a teoria crítica da educação de Adorno<sup>17</sup> o diagnóstico crítico e a resistência às formas de dominação social. Tal perspectiva se realiza, quando conseguimos, por exemplo, criar situações em que os alunos possam compreender, de forma crítica, as “ideologias” que embasam a formação social, além do “despertar da consciência” quanto aos enganos a que somos submetidos, permanentemente, no interior da própria cultura. Trata-se, de uma crítica imanente ao próprio condicionamento social e suas contradições. É assim que Adorno identifica, no provimento da consciência do condicionamento social, o potencial crítico da educação. Trata-se de uma *educação negativa*<sup>18</sup>, que realiza a crítica à forma ideológica de prover a *semiformação*, desobstruindo, dessa forma, o caminho para a realização da experiência formativa e da emancipação.

<sup>15</sup> Theodor W. ADORNO, *Educação e Emancipação*, Paz e Terra: São Paulo, 1995, pág. 120.

<sup>16</sup> Ibidem, pág. 121.

<sup>17</sup> Theodor W. ADORNO, “Teoria da Semiformação”, op. cit.; Id., *Educação e Emancipação*, op. cit.

<sup>18</sup> A educação negativa é concebida aqui, no sentido da dialética negativa de Adorno. Cf. Theodor W. ADORNO, *Dialética Negativa*, Rio de Janeiro: Zahar, 2009 e o artigo de Bruno PUCCI, “Filosofia Negativa e Educação: Adorno”: *Filosofia, Sociedade e Educação*. Marília: UNESP, ano 1, nº 1, 1997.

A partir das análises de Adorno sobre o processo de formação cultural, o grupo de pesquisa *Teoria Crítica e Educação*<sup>19</sup>, fundado na UFSCar em 1991, se propôs a continuar o projeto da teoria crítica da sociedade, com o olhar voltado para a realidade brasileira. Se na primeira década o desafio do Grupo era compreender as principais categorias que estruturavam o potencial crítico da teoria crítica da educação, sobretudo, no âmbito do pensamento de Adorno, Horkheimer, Benjamin e Marcuse, a segunda década, que marca os estudos mais recentes, demonstram a análise social empírica de várias questões/temas específicos da educação brasileira. A análise das políticas que estruturam a educação brasileira, a mediação da tecnologia na formação, o contexto de expansão do Ensino a Distância (EaD), a questão do esfacelamento da autoridade do professor na educação escolar, o sentido da cultura digital na formação, o ambiente da internet como manifestação da relação professor-aluno, a materialização do currículo pela reconstrução empírica da aula, assim como as reflexões sobre o processo de formação social e política da cultura brasileira, são exemplos de temáticas de pesquisa voltadas à análise crítica do processo social e formativo no Brasil, com seus limites e possibilidades de emancipação.

Nessa linha de argumentação, e a partir do referencial teórico-epistemológico da Dialética Negativa de Adorno, Andreas Gruschka<sup>20</sup> ao analisar a sistemática subsunção da educação à economia no ensino secundário alemão, aponta um conjunto de teses em que fica evidenciado o processo de “deformação interna da formação como conteúdo e processo (...) no âmbito do enfraquecimento da lógica própria da autonomia da formação e da educação como ordenadoras da cultura”.

Segundo a análise de Gruschka, o imperativo econômico empreende uma forma de organização social, que se apropria da escola, como uma mediação estratégica da lógica própria de funcionamento de um sistema. Nessa lógica funcional e calculista, conforme a dinâmica e as exigências do mercado, o conteúdo da formação e da ciência desloca-se sob a regência dos imperativos de consumo, isso exige a renúncia do conteúdo da formação cuja mediação pode ser observada inclusive na escola, por intermédio dos mecanismos de integração social, tais como a aula.

<sup>19</sup> Para maiores informações sobre as pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa “Teoria Crítica e Educação”, nos seus 23 anos de existência, conferir o histórico de sua produção: <http://www.unimep.br/teoriacritica/index.php?fid=116&ct=2637>

<sup>20</sup> Andreas GRUSCHKA, *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*, Wetzlar: Büchse der Pandora, 2009, pág. 175.

A perda, ou diminuição objetiva da capacidade de realizar experiências formativas autênticas, não se reverte simplesmente com o postulado político de mecanismos instrumentais e técnicos capazes de “reavivar” a aptidão à formação, mas pela crítica objetiva dos processos de formação social, sobretudo, dos aspectos que lhe são imanentes. Observa-se, portanto, que a abordagem de questões como essa envolve uma opção teórico-epistemológica crítica, conforme as pesquisas atuais desenvolvidas pela teoria crítica da sociedade na Alemanha. Trata-se de um conjunto de investigações da realidade social empírica, capaz de tensionar o aparente com o real, por intermédio do confronto entre o dado e a vida social.

Entre as diversas perspectivas de pesquisa no campo da teoria crítica, a *hermenêutica objetiva* pode ser considerada hoje, na Alemanha, como uma das mais difundidas e reconhecidas abordagens em pesquisa qualitativa para a investigação de situações que abordam as relações sociais, sobretudo no âmbito da família, da escola e da mídia<sup>21</sup>. Trata-se de uma variante da pesquisa sociológica qualitativa, que foi desenvolvida por Ulrich Oevermann e adaptada à situação empírica da sala de aula por Andreas Gruschka, na Universidade de Frankfurt.

Segundo Vilela<sup>22</sup>, a hermenêutica objetiva orienta-se pelas premissas fundamentais da *Dialética Negativa* de Theodor Adorno. A principal delas consiste na compreensão de que a crítica da sociedade é crítica ao conhecimento sobre a sociedade, e a crítica ao conhecimento sobre a sociedade é também, crítica da sociedade. Portanto, fazer pesquisa social implica em compreender como estão associados os dados empíricos e a reflexão teórica fornecida pela teoria crítica. Daqui deduz-se uma premissa de orientação metodológica e que está diretamente relacionada à perspectiva de Adorno: apenas na contradição do que é com relação aquilo que preten-

<sup>21</sup> Andreas WERNET, *Hermeneutik-Kasuistik-Fallverstehen*, Stuttgart: Kolhammer Verlag, 2006; Klaus KRAIMER (ed.), *Die Fallrekonstruktion. Sinn-Verstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch, 2000; Rita Amelia Teixeira VILELA, “Teoria Crítica e Pesquisa Empírica: metodologia hermenêutica objetiva na investigação da escola contemporânea”, in B. Pucci, A. A. S. Zuin, L. C. N. Lastória, (orgs.), *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*, Campinas: Autores Associados, 2010.

<sup>22</sup> O artigo de Rita Amelia Teixeira Vilela, op. cit., “A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica: aportes metodológicos da hermenêutica objetiva de Ulrich Oevermann”, nos ajuda a entender com detalhes, os aspectos teórico-epistemológicos que estamos descrevendo aqui. Cabe ressaltar, que no Brasil, com exceção dos estudos recentes desenvolvidos pela Profa. Dra. Rita Amélia Vilela da PUC-Minas em Belo Horizonte e pelo Prof. Dr. Luiz Calmon Nabuco Lastória na UNESP Araraquara, os dois membros do grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, e que versam sobre temáticas distintas, há muito o que se avançar nessa linha de investigação, especialmente em termos de adaptação e aprimoramento do referencial teórico-metodológico da Hermenêutica Objetiva para a realização de pesquisas empíricas na área de Teoria Crítica e Educação no Brasil.

de ser é que a coisa se permite ser conhecida<sup>23</sup> (Adorno, 2009). Trata-se, conforme a explicação de Vilela de um exercício crítico interpretativo, orientado por um processo de reconstrução, de uma situação social determinada, em que se busca revelar o sentido contido no que estava apenas aparente, ou seja, o acesso a uma situação social real.

Como vimos anteriormente, no campo específico da educação e da compreensão da escola como uma situação social historicamente determinada, as análises de Adorno<sup>24</sup> (2010 e 1995) são claras quanto à necessidade do compromisso da escola com a construção de uma sociedade justa, denunciada pela forma como a instituição escolar operava o processo de massificação, e impedia a experiência formativa autêntica das pessoas, que desejavam uma vida mais digna e feliz. Nesse caso, a crítica e a negação determinada se constituem como uma exigência ética e política.

É nesse contexto, que se insere o projeto de pesquisa “Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichtens” (Reconstrução Empírica da Aula) - PÄRDU<sup>25</sup>, liderado pelo Prof. Andreas Gruschka da Universidade de Frankfurt, e que tem como finalidade a formulação de uma teoria pedagógica da aula com base empírica. Trata-se da reconstituição empírica da situação social de uma aula, com o propósito de revelar o sentido do processo formativo na escola de hoje<sup>26</sup>. O trabalho de investigação empírica é referenciado pelos conceitos que embasam o processo pedagógico *Erziehung-Didaktik-Bildung* (educação-ensino-formação)<sup>27</sup>, relacionados dialeticamente

<sup>23</sup> Cfr. Theodor W. ADORNO, *Dialética Negativa*, Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

<sup>24</sup> Theodor W. ADORNO, “Teoria da Semiformação”, op. cit.; Id., *Educação e Emancipação*, op. cit.

<sup>25</sup> Cf. as bases desse projeto em Andreas GRUSCHKA, *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*, Wetzlar: Büchse der Pandora, 2009.

<sup>26</sup> A realização de intercâmbios acadêmicos firmados entre o Brasil e a Alemanha, notadamente observada nas participações em congressos, nas temáticas de pesquisa e nas publicações em conjunto; já realizadas pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação do Brasil e a Universidade de Frankfurt na Alemanha, aponta uma perspectiva de estudos comparados sobre o processo social formativo no Brasil e na Alemanha.

<sup>27</sup> Segundo a explicação de Pflugmacher, a *educação* é um conceito que traduz o modo como o sujeito é educado para a vida escolar e social (cfr. Torsten PFLUGMACHER, “Reconstrução empírica da aula: a relação dialética presente no processo pedagógico”, in B. Pucci, B. C. da Costa, F. A. Durão, *Teoria Crítica e Crises: reflexões sobre cultura, estética e educação*, Campinas: Autores Associados, 2012). Pressupõe, conforme Immanuel KANT (*Sobre a Pedagogia*, trad. F. Cock Fontanella, Piracicaba: Ed. Unimep, 2002) a disciplina e a liberdade, a heteronomia e a autonomia. O *ensino* não se refere apenas ao ato do professor ensinar, de passar as informações de conteúdo, mas abarca todo o processo de mediação do conhecimento, de viabilizar situações de aprendizagem para o aluno, que é tarefa do docente. A *formação* significa a elevação do aluno a sujeito pleno, por meio do processo educativo, tendo como bases o desenvolvimento da autonomia e a aquisição individual do conhecimento.

entre si, e numa situação concreta de uma aula. Mais do que compreender o currículo e o processo pedagógico formal que se materializa na aula, as mediações historicamente determinadas revelam, a partir das contradições entre suas aspirações e possibilidades reais, um outro sentido de interpretação dos processos formativos que integram a educação na escola. Trata-se, sem dúvida, de um campo de investigação social muito profícuo, e com perspectivas de análises bastantes pertinentes à compreensão crítica e emancipatória da formação social.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria crítica da educação se constituiu nas últimas décadas, conforme os pressupostos teórico-metodológicos da teoria social crítica, em um importante referencial para a análise dos processos de formação social. O diagnóstico crítico de uma situação historicamente determinada, e as possibilidades de resistência que se estabelecem frente aos processos de dominação social, demonstram o potencial crítico e emancipatório da Teoria Crítica da Educação.

Os estudos realizados pelos intelectuais da primeira geração da escola de Frankfurt, e os de hoje, tanto na Alemanha, como no Brasil, nos parecem suficientes para demonstrar a pertinência crítica das investigações sobre a educação e suas possibilidades de emancipação. Trata-se de um empreendimento crítico-emancipatório, no sentido de Horkheimer, e que pode ser realizado por aqueles que consideram a educação como uma situação social historicamente determinada.

# EDUCAÇÃO, POLÍTICA E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO NO BRASIL: DA ERA DO RÁDIO À INTERNET

*Education, Politics and the Mass Media in Brazil:  
From the “Era of Radio” Until the Internet*

LUIZ ANTÔNIO CALMON NABUCO LASTÓRIA \*

[lacalmon@fclar.unesp.br](mailto:lacalmon@fclar.unesp.br)

JULIANA ROSSI DUCI \*\*

[ju.duci@yahoo.com.br](mailto:ju.duci@yahoo.com.br)

Recebido em: 1 de setembro de 2014

Aprovado em: 20 de dezembro de 2014

## RESUMO

O texto evidencia as intersecções contidas entre os projetos pedagógicos desenvolvidos ao longo do século XX, as políticas econômicas e os meios de comunicação de massa no Brasil. Recapitulamos aspectos históricos relevantes das propostas educacionais no país desde os anos 1920, que culminaram no atual ensino à distância (EaD). Tais projetos, condizentes com os ideais econômicos propalados em diferentes momentos da história brasileira, se mostram confluentes com a intensificação dos meios de comunicação de massa enquanto mecanismos de integração e acomodação característicos da indústria cultural. Desde a chamada “era do rádio” esta confluência não apenas renova os processos de semiformação (*Halbbildung*), em tempos de cultura digital, como também se aprofunda ainda mais sob capa da democracia formal e do influxo das políticas neoliberais.

*Palavras-chave:* EaD, políticas educacionais, indústria cultural, *Halbbildung*.

## ABSTRACT

This text highlights the link existing between the pedagogical projects developed in Brazil, the economic politics and the mass media in the twentieth cen-

---

\* Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/FCLAr – Araraquara/Brasil).

\*\* Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/FCLAr – Araraquara/Brasil).

ture. Important aspects of Brazilian's educational proposal from the 1920's until the event of the Electronic Learning will be reviewed. This pedagogical project reflects the economical ideals of the different moments of our history, and represents the cultural industry's mechanism of social integration. Since the so called "radio age", this convergence restores the *Halbbildung* process; or better yet, this confluence deepens the *Halbbildung* process which is under the disguise of formal democracy directed by new liberal politics.

*Key words:* e-learning, education policy, cultural industry, *Halbbildung*.

O debate atualmente instalado no campo da Educação, especialmente no ensino superior do Brasil, diz respeito às inauditas inovações tecnológicas materializadas no ensino à distância (EaD) e seu potencial democrático de acesso à Universidade. Muitos de seus defensores afirmam que o Brasil está a um passo de se tornar um novo membro do seletor grupo de países que promove o acesso ao ensino através das mais recentes e inovadoras ferramentas tecnológicas de informação e comunicação (TIC). Ecoando certo otimismo característico do presente no tocante ao desenvolvimento tecnológico, diversas políticas atreladas aos novos meios de comunicação convergem para o âmbito da educação. A justificativa fornecida para a fundação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), a quarta universidade pública do estado de São Paulo, sintetiza o ponto de confluência entre política, tecnologia e educação:

“Universidade Virtual do Estado de São Paulo, programa criado pelo Decreto nº 53.536, de 9 de outubro de 2008, é a resposta do governo paulista a um enorme desafio: o de expandir o ensino superior gratuito por meio da ampliação do número de vagas nas três universidades públicas paulistas – USP, Unicamp e Unesp –, utilizando metodologia inovadora, que associa o uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação às práticas tradicionais do ensino presencial, sem descuidar do compromisso com a qualidade na educação superior, marca registrada das três instituições paulistas”<sup>1</sup>.

Contudo, apesar de parecer uma inovação recente, o ensino a distância (EaD) se desenvolve em muitos países desde o século XIX. Dos antigos cursos por correspondência até os atuais MOOCs<sup>2</sup> diversas plataformas e recursos têm sido desen-

<sup>1</sup> Carlos VOGT, “O programa UNIVESP e a expansão do ensino superior público paulista”. *Revista USP*, São Paulo, nº 17, junho/agosto, 2008, pág. 58-67.

<sup>2</sup> *Massive Open Online Courses* (MOOCs). Nome designado para os cursos de nível superior ou livres, realizados essencialmente através das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) oferecidos gratuitamente (ou não) pela internet que acabam tendo não centenas, mas milhares de alunos

volvidos e adaptados com a finalidade de promover o ensino de jovens e adultos em diferentes lugares e épocas. No Brasil não foi diferente. Já no alvorecer do século XX as propostas pedagógicas estavam em consonância com proposições políticas, e também com os mais variados meios de comunicação, desde a introdução do rádio na década de 1920 até a expansão da “banda larga” e o uso da internet nos anos 1990 e 2000.

Não se pode perder de vista no bojo dos debates travados na atualidade acerca de propostas políticas para a formação profissional através do EaD que elas apontam para a introdução de outras formas de mediação nos processos educativos: linguagens programadas de tipo sonora e icônica<sup>3</sup>. E que tal modificação, por sua vez, aponta para outros modos de pensar e perceber relações espaço-temporais, dos quais se espera novas práticas pedagógicas, diferentes da utilização convencional da linguagem oral e da escrita alfabética, uma vez que:

“(…) as tecnologias digitais trouxeram consigo inéditas possibilidades de comunicação ou interação entre sujeitos, isto é, trouxe-nos novas possibilidades de experimentar os tempos e espaços, pois a experiência espaço-temporal dos homens depende do desenvolvimento tecnológico da época considerada. Também no âmbito do trabalho e da educação isso é verdadeiro. Cabe questionar se as inovações tecnológicas implicam, necessariamente, inovações pedagógicas”<sup>4</sup>.

A despeito da questão levantada por Mill convém lembrar que a introdução dos novos aparatos tecnológicos no processo formativo dos indivíduos corresponde às exigências de uma cultura sócio-política, e também estética, identificada com os ditames da produção de mercadorias; os quais exigem novas habilidades e competências condizentes ao atual patamar de desenvolvimento da racionalidade técnica. Desse modo certa distorção das características de aptidão, percepção e conhecimento em relação às exigências de valorização do capital, se impõe necessariamente. Conforme nos ajuda a perceber H. Marcuse em seu texto de 1973 *Algumas implicações sociais da tecnologia moderna*, esse processo de adaptação se verifica em diferen-

---

inscritos. O grande interesse nos MOOCs é que Universidades tidas como tradicionais estão oferecendo cursos nesse modelo. São exemplos: Harvard, MIT, Stanford, Oxford, USP etc.

<sup>3</sup> As atuais mutações em curso verificadas no âmbito da linguagem e as respectivas consequências em termos de subjetivação foram expostas por Luiz Antônio Calmon Nabuco LASTÓRIA, “Sociedade, Linguagem e Subjetividade”, em B. Pucci, A. A. S. Zuin, L. A. C. N. Lastória (orgs.) *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2004, págs. 77 - 94.

<sup>4</sup> Daniel MILL, “Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na Educação a Distância”, em D. Mill, N. M. Pimentel, (orgs.), *Educação a Distância: desafios contemporâneos*, São Carlos: EdUFSCar, 2010, págs. 43 - 58.

tes graus, da perícia e do treinamento, coordenados a qualquer momento dentro de uma estrutura de desempenho e da eficiência padronizada.

De outra parte T. W. Adorno em seu texto de 1959 – *Teoria da Semiformação* – chamou atenção para a formação (*Bildung*) enquanto constituída, fundamentalmente, pela tensão entre dois momentos: adaptação/integração à sociedade em que se vive, age, pensa e no afastamento em relação a essa mesma sociedade para enxergá-la criticamente através da autonomia, exercendo nossa maioridade. Absolutizar qualquer um desses momentos significaria cair nas malhas da semiformação (*Halbbildung*<sup>5</sup>); um verdadeiro bloqueio à própria possibilidade da formação concebida sob a ótica da emancipação.

Contudo, a ideologia que nos envolve com as cores de seu véu tecnológico está tão colada à realidade cultural hodierna que a adaptação se tornou condição *sine quanon* de sobrevivência em uma sociedade altamente competitiva e tecnocrática. Tendo em vista esse horizonte, a questão que permanece nos atuais debates acerca do tema parece ser: como nos desvencilharmos das retóricas hegemônicas segundo as quais a “democratização e a universalização” da educação somente advirão por meio de estratégias de “formação” (tecnológica, virtual e à distância); e cuja finalidade maior se explicita na inserção dos indivíduos no mercado de trabalho possibilitado por uma sociedade cada vez mais tecnológica e digital? Na esteira do pensamento legado pelos teóricos da primeira geração do *Institut für Socialforschung*, de Frankfurt, compreendemos que uma mudança significativa para pensar a formação (*Bildung*) deve corresponder à transformação do quadro social no qual a educação venha cumprir com suas imprescindíveis e históricas funções emancipatórias.

Se a consideração dos atuais prejuízos causados à formação, decorrentes dos sofisticados mecanismos através dos quais se consuma a integração dos indivíduos à totalidade social, seria conveniente dimensioná-los de um ponto de vista histórico. Pois não se deve perder de vista que ao longo do século XX a educação brasileira sofreu diversos impactos devido às relações estabelecidas entre as demandas econômicas e as políticas estratégicas orientadas para a expansão do ensino. Dessa sorte, as proposições políticas dirigidas aos âmbitos econômico e educacional permaneceram atreladas ao desenvolvimento dos meios de comunicação de massa

---

<sup>5</sup> No texto original Adorno emprega a palavra *Halbbildung*, a qual é a junção de duas palavras do alemão, *halb* que pode ser traduzida como meio, metade, semi e *Bildung* que denota “formação” e “cultura”. Conforme a tradução consagrada por autores brasileiros, optamos por conservar o termo “semiformação”.

agindo não apenas como catalisadores dos ideais de nação, de integração e de controle, como também, na base da construção de um projeto educacional de caráter desenvolvimentista e (semi)formativo.

Brasil, década de 1930. Esse período é o marco histórico que evidencia o avanço do país no chamado processo de “modernização”. Após a Revolução de 1930<sup>6</sup> e o estabelecimento do Estado Novo, sob a batuta de Getúlio Vargas, o Brasil viveu intensas transformações no plano econômico, social, político e cultural, e, em sintonia com essas mudanças, as propostas educacionais também ganharam novo impulso.

As reformas educacionais do período tiveram início com o conjunto de decretos baixados pelo então Ministro da Educação e da Saúde Pública, Francisco Campos, em 1931, e pelas propostas contidas no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, encabeçada por Fernando de Azevedo, em 1932. Esse manifesto, de acordo com Saviani no texto *O legado educacional do século XX no Brasil*:

“(…) partia do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade”<sup>7</sup>.

Tais características alinhavam-se ao ideário da chamada “Escola Nova”, desenvolvida pelo norte-americano J. Dewey. Dewey valorizava a racionalidade científica e o espaço escolar como auxiliar do desempenho através do estímulo às habilidades inerentes a cada indivíduo. Verificamos a força do ideário escolanovista no discurso de Francisco Campos, em Minas Gerais, sobre a reforma educacional que foi proposta à educação brasileira na primeira metade do século XX:

“Os programas devem ser organizados e executados, não com a preocupação da quantidade de noções e conhecimentos a serem ministrados, mas com a do mínimo essencial, tendo em vista a qualidade das noções para os usos da vida, a sua organização em torno dos centros de interesse da criança, de maneira que o ensino não seja uma memorização de factos e de dados desconexos, mas a com-

---

<sup>6</sup> A Revolução de 1930 ocorreu em resposta ao fim das oligarquias agrárias (“República do Café com Leite”) que dominavam o país e impediam o que se chamou de “modernização brasileira”. Getúlio Vargas, no comando das intervenções militares contra o governo oligárquico, deu início ao que ficou conhecida como “Era Vargas” (1930-1945).

<sup>7</sup> Demerval SAVIANI, *O legado Educacional do Século XX no Brasil*, Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

preensão das suas relações e da importância e significação de cada um no contexto das lições, experiências e problemas, e mais ainda, que os temas das lições devem ser tirados, sempre que possível da vida ordinária e expostos em termos da experiência infantil”<sup>8</sup>.

Contudo, esse ideal de transformação social pela educação foi substituído em 1937 por uma nova orientação político-educacional. O que se pretendia era a formação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades recém abertas pelo mercado. Em conformidade com a nova orientação o ensino pré-vocacional e profissional passou, então, a vigorar. E, cinco anos mais tarde, por iniciativa do então ministro da Educação, Gustavo Capanema, o processo de reforma seguiu adiante por meio da promulgação das “Leis Orgânicas do Ensino”. Conforme a percepção de Saviani (2008):

“(...) do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social”<sup>9</sup>.

As reformas e propostas pedagógicas, em convergência com os ideários econômicos e políticos do período, foram fortemente divulgadas e reforçadas pelo rádio, instrumento midiático que surgia no país e se estabelecia com grande apoio estatal. A primeira transmissão radiofônica oficial aconteceu em 7 de setembro de 1922. Edgard Roquette-Pinto e Henry Moritze não tardaram a enxergar no novo veículo de comunicação um imenso potencial educativo e cultural. E, com o apoio da Academia Brasileira de Ciências (ABC), da qual faziam parte, em 20 de abril de 1923, fundaram a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, considerada a primeira emissora regular no Brasil.

Durante o Estado Novo o rádio se consolidou no país, tornando-se o grande difusor de propaganda do regime Vargas, sobretudo após a Revolução de 1932. Ao lado do caráter integrador próprio ao rádio, veículo de comunicação capaz de unificar uma grande audiência, explicitou-se a possível convergência dos anseios

<sup>8</sup> Francisco CAMPOS, *Pela civilização mineira*, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.

<sup>9</sup> Demerval SAVIANI, *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

políticos com a educação no Brasil. Fato esse evidenciado pela Rádio Sociedade cujo lema era “levar a cada canto um pouco de educação, de ensino e de alegria”:

“(...) o rádio é o jornal de quem não sabe ler; é o mestre de quem não pode ir à escola; é o divertimento gratuito do pobre; é o animador de novas esperanças; o consolador do enfermo; o guia dos sãos, desde que o realizem com espírito altruísta e elevado”<sup>10</sup>.

Vemos, então, pela primeira vez no país a caracterização do rádio como um instrumento de educação e civilização daqueles supostos “brancos e rudes”; aqueles que se encontravam nos recônditos brasileiros, dos campos e das cidades. A proposta educativa da Rádio Sociedade estava voltada à elevação do nível intelectual e educativo desses estratos da população<sup>11</sup>.

Com a difusão radiofônica, inúmeras emissoras passaram a se estabelecer no Brasil e tiveram o apoio de Vargas, sempre solícito ao atendimento de condições infra-estruturais favoráveis ao desenvolvimento dos meios de comunicação. Seu governo foi então marcado pela regulamentação das práticas radiofônicas, com destaque para dois decretos: o 20.047, de 1931, que intimava as transmissoras a aumentar seu potencial de antena, e o 21.111, de 1932, que permitiu a publicidade no rádio. Como resultado dessas regulamentações se obteve tanto a profissionalização quanto a implantação do caráter comercial do rádio.

De outra parte, a educação vinha sendo cada vez mais discutida de forma sistemática naquele período como parte integrante da agenda pública nacional. Fato que se confirmou pelo já mencionado Manifesto dos Pioneiros da Educação, ao proclamar que a escola deveria “utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio”.

A confluência dos interesses políticos com o setor educacional ficou ainda mais evidente nas décadas de 1940 e 1950, quando surgiram os primeiros programas voltados à “formação profissional” através das ondas radiofônicas. Alguns desses programas são exemplares quanto ao caráter profissionalizante alinhado às deman-

<sup>10</sup> Vera Regina ROQUETTE-PINTO, “Roquette-Pinto: rádio e o cinema educativo, en *Revista USP*, São Paulo, no. 56, dezembro, 2002 – fevereiro, 2003, págs. 10-15.

<sup>11</sup> Inicialmente transmitia-se um conteúdo de caráter propedêutico, tais como palestras com temática científica e músicas clássicas. Posteriormente, em 1925, ganhou um caráter ainda mais instrucional a fim de efetivar a relação com a educação, e, desse modo, veiculava-se aulas de francês, português, geografia, história do Brasil, higiene, silvicultura, química, história natural e física. Havia também transmissões de concertos e espetáculos teatrais, a esse respeito ver Maria Elvira Bonavita FEDERICO, *História da comunicação: rádio e TV no Brasil*, Petrópolis: Vozes, 1982.

das econômicas do período. O programa *Universidade no Ar*, lançado em 1941 pela Rádio Nacional tinha como objetivo apresentar orientações aos professores do ensino secundário, ofertando cursos específicos como Letras, Ciências, Didática e Pedagogia.

Em 1947, o sistema SENAC/SESI<sup>12</sup> lançou em São Paulo um programa com o mesmo nome *Universidade no Ar*, cuja meta era o atingir a classe operária do interior paulista. Os professores liam suas lições ao microfone, e os alunos, reunidos em núcleos de recepção, ouviam as aulas e depois debatiam o assunto sob orientação de um professor-assistente.

Esse conjunto de iniciativas evidencia em que medida o fortalecimento da radiodifusão no Brasil se afigura, ao mesmo tempo, como um marco da utilização de aparatos tecnológicos de comunicação para fins educativos; o rádio como o aparato tecnológico pioneiro do que, atualmente, denominamos EaD.

Na década de 1950, o Brasil passa a promover uma grande oferta de empregos com a implementação de infra-estrutura nos setores de comunicações, transporte e energia. A mão-de-obra qualificada, porém, ainda se mostrava escassa. Surgem, então, outras iniciativas endereçadas ao público adulto, sem que o sistema educacional em vigor respondesse de forma satisfatória à demanda existente. Em 1957, teve início os cursos básicos do Sistema de Rádio Educativo Nacional (Siren), patrocinados pelo então Ministério da Educação e Cultura (MEC) e dirigidos por João Ribas Costa. Um ano depois da criação do Siren, 11 emissoras irradiavam cursos básicos tendo em vista erradicar o analfabetismo, número que saltou para 47 emissoras em 1961. As relações intrínsecas entre as alternativas políticas às questões educacionais, e que se consolidaram através da difusão radiofônica, exibem mais do que o alcance desse meio de comunicação em termos de abrangência social: os contornos de uma retórica no interior da qual o desenvolvimento social, os meios tecnológicos e o suposto fortalecimento da educação se entrelaçam de modo endêmico. Desse modo novas perspectivas foram abertas:

“(...) no universo da política de massas, que passa a contar com um instrumento capaz de falar, simultaneamente, com agilidade e rapidez para um grande núme-

---

<sup>12</sup> Na década de 1940, dentre as reformas feitas pelo ministro Capanema, surgiu a preocupação do governo em engajar as indústrias na qualificação da mão-de-obra. Criou-se, então, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). E, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), dando início a um sistema de ensino paralelo ao oficial, a partir de convênio com a Confederação Nacional das Indústrias e a Confederação Nacional do Comércio, a esse respeito ver Otaíza ROMANELLI, *História da educação do Brasil*, Petrópolis: Vozes, 1978.

ro de indivíduos, levando-lhes toda sorte de informações, aproximando-os em sua intimidade, para transformá-los em uma grande audiência coletiva”<sup>13</sup>.

Mas a relação entre as propostas pedagógicas da época, os encaminhamentos políticos e a utilização dos recursos de comunicação de massa não se restringiu à abrangência das ondas hertzianas como estratégia capaz de potencializar o acesso à educação. A partir dos anos 1960, sob a batuta do regime civil-militar<sup>14</sup>, sucederam-se outras mudanças na política cultural e educacional do país. O Brasil passou a vivenciar uma exponencial influência de outros setores industriais da comunicação como é o caso da indústria fonográfica, editorial e das telecomunicações<sup>15</sup>.

Essa crescente influência dos setores de comunicação resultou na constituição do que Adorno e Horkheimer denominaram indústria cultural. Aquele estágio de desenvolvimento social no qual: “tudo está tão estreitamente justaposto que a concentração do espírito atinge um volume tal que lhe permite passar por cima da linha demarcatória entre as diferentes firmas e setores técnicos”<sup>16</sup>. Aquele estágio de desenvolvimento em que os bens culturais não mais apenas circulam como mercadorias, mas já são produzidas em massa, “tal qual pãezinhos ou lâmpadas – com tremendas consequências para a economia pulsional, para a percepção e para as formas de pensamento e de interação humana”<sup>17</sup>.

A educação mais uma vez é atingida pelos ventos que sopram de um futuro almejado pelas novas políticas nacionais de cunho desenvolvimentista. O cenário educacional modifica-se de maneira mais evidente a partir da consagração da primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024), em 20 de dezembro de 1961, a qual privilegiou o predomínio da uma educação privatista e tecnicista. Ganha impulso,

<sup>13</sup> Maria Inez Machado Borges PINTO, “Cultura de Massas e a integração nacional pelas ondas do rádio”, ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, João Pessoa, 2003.

<sup>14</sup> Utilizar o termo “ditadura militar” representa certa imprecisão ao pensarmos o período em questão, pois não podemos deixar de destacar que em diversas etapas da consolidação do regime tanto a participação ativa do empresariado brasileiro, como as benesses oriundas de um capitalismo monopolista se tornaram possíveis. Sobre esse tema indicamos a leitura de Demian Bezerra de MELO, “Ditadura civil-militar?: controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente”, *Espaço Plural*, Ano XIII, Nº 27, 2º Semestre 2012, págs. 39-53.

<sup>15</sup> Sobre esse tema recomendamos o texto de José Adriano FENERICK, “A ditadura, a indústria fonográfica e os independentes de São Paulo nos anos 70/80”, *Métis: História e Cultura. Revista de História da Universidade Caxias do Sul*. v. 3, no. 6, julho/dezembro, Caxias do Sul, RS: Educus, 2004, págs. 155-178.

<sup>16</sup> Theodor W. ADORNO e Max HORKHEIMER, *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, págs. 115-116, 2006.

<sup>17</sup> Christoph TÜRCKE, *Sociedade Excitada: filosofia da sensação*, trad. A. A. S. Zuin (et al.), Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2010, págs. 34-35.

nesse período, o entendimento de que a escola não é a única, e nem mesmo a principal agência educativa, e, portanto, não valeria despender esforços para a sua consequente renovação.

No entanto, as intervenções militares para a manutenção de um ambiente economicamente viável buscaram “reeducar os jovens” visando:

“(...) criar um brasileiro apto ao mundo moderno, um cidadão do país que caminha para ser uma das primeiras potências mundiais! Do Mundo Ocidental. Um país que está instalando fábricas de automóveis, deteriorando estradas de ferro porque o asfalto conquista territórios: Belém-Brasília é um símbolo do novo Brasil. Um Brasil governado por pessoas honestas e competentes – os militares e os tecnocratas. Os senhores do Brasil ficam tranquilos, estão agora representados. A tradição restaurada: cada um em seu lugar, cada indivíduo e cada classe social”<sup>18</sup>.

Então, a partir de 1964, um processo de reorientação geral do ensino brasileiro foi posto em marcha. A Lei nº 5.540/68 reformulou o ensino superior, e a Lei nº 5.692/71 alterou a denominação do ensino primário e médio para ensino de primeiro e segundo graus. Essas adequações traduziram uma política educacional voltada para um rápido crescimento econômico e social do país, enfatizando a necessidade de uma concepção essencialmente produtivista de educação.

No bojo dessa reorientação do sistema educacional brasileiro, a reforma universitária de 1968 ensejou a assinatura de um acordo de colaboração financeira, planejamento e execução orçamentária da educação denominado acordo MEC-USAID<sup>19</sup>. Por meio dele visava-se uma escola primária capaz de realizar atividades práticas, um ensino médio profissionalizante necessário ao desenvolvimento econômico e social do país, e, ao ensino superior atribuía-se duas funções básicas: formar mão-de-obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país.

A concepção educacional do período militar afinava-se com a organização racional do trabalho (taylorismo e fordismo), ao enfoque sistêmico de gerenciamento institucional e ao controle do comportamento (behaviorismo). Essas características davam corpo à concepção pedagógica tecnicista cujas supostas neutralidade cien-

<sup>18</sup> Newton RAMOS-DE-OLIVEIRA, “Reflexões sobre a educação danificada” em *A educação danificada. Contribuições à teoria crítica da educação*, Petrópolis e São Carlos: Ed. Vozes e Ed. Ufscar, 1998, págs. 13-44.

<sup>19</sup> Estabelecido entre o Ministério da Educação do Brasil e a Agência dos Estados Unidos da América para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development– USAID*).

tífica, racionalidade, eficiência e produtividade permitiram tanto o alargamento, quanto a proliferação de um “enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensino etc.”<sup>20</sup>:

“Eis aí o ensino modernizado: grandes unidades para a produção do conhecimento. Tudo segundo a ciência norte-americana pragmática e sistêmica: a escola é a grande caixa-preta industrial, seu *input* são os alunos ignorantes, seu *output* são os alunos diplomados, ou melhor, alguns como produtos com o selo de qualidade, outros destinados ao submercado ou simplesmente refugados. Estamos entrando no industrialismo moderno, na mecânica do fordismo”<sup>21</sup>.

Sob a égide de uma concepção pedagógica de tipo tecnicista aliada às exigências do mercado o desenvolvimento de um grande parque industrial de produção, de bens culturais e de consumo como parte do projeto de modernização do país durante os anos do regime militar, se tornou possível. Grandes investimentos estatais permitiram a criação das redes de televisão<sup>22</sup>, as quais também foram utilizadas com fins educativos.

Nos anos 1970 o Projeto Minerva<sup>23</sup> tinha como meta, através de uma cadeia de rádio e televisão educativa, educar as massas visando à preparação de contingentes de alunos para os exames supletivos de “capacitação ginasial” e “madureza ginasial”. Os chamados “Telecurso Segundo Grau”, lançado em 1978, e o “Telecurso Primeiro Grau”, de 1981, tinham o propósito de atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ambos estavam em convergência com as diretrizes lançadas pelo acordo MEC-USAID e foram, a partir de 1995, transformados em “Telecurso 2000”, utilizando-se do mesmo princípio ideológico; somente que dessa vez como uma iniciativa da Fundação Roberto Marinho. As aulas eram televisionadas e contavam

<sup>20</sup> Demerval SAVIANI, *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

<sup>21</sup> Newton RAMOS-DE-OLIVEIRA, “Reflexões sobre a educação danificada” em *A educação danificada. Contribuições à teoria crítica da educação*, Petrópolis e São Carlos: Ed. Vozes e Ed. Ufscar, 1998, págs. 13-44.

<sup>22</sup> Em 1965 é criada a Empresa Brasileira de Telecomunicações (EMBRATEL), que inicia uma política modernizadora para as telecomunicações no país. Nesse mesmo ano o Brasil se associa ao sistema internacional de satélites (INTELSAT), e em 1967 é criado o Ministério das Comunicações. Tem início, então, a construção de um sistema de *micro-ondas*, inaugurado em 1968, permitindo a interligação de todo o território nacional. Com essa infraestrutura torna-se possível a construção das redes nacionais de TV, passo significativo para a “integração nacional”.

<sup>23</sup> Este projeto foi concebido com base na Lei 5.692, com ênfase na educação de adultos. Tratava-se de programas transmitidos em rede nacional, por várias emissoras de rádio e de televisão. Tinha cunho informativo-cultural e educativo, visando o ensino a distância contando com transmissão obrigatória por todas emissoras. O acompanhamento era feito por apostilas, com classes podendo funcionar em escolas, quartéis, clubes etc. (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, 1976).

com apoio de material impresso. Os fascículos, bastante explicativos, determinavam o caminho que os alunos deveriam seguir.

Esses programas implementados no país desde o final da década de 1970 respaldaram as iniciativas do governo em relação ao uso dos meios de comunicação no âmbito educacional e na proposição para outras capacitações, como vemos no Projeto “Logos I e II”, de 1977. Iniciativa que se estendeu até a década de 1980 com a finalidade de capacitação do corpo docente da rede pública já se servindo da linguagem informática. A utilização dessa nova linguagem também se afinava com o pensamento autoritário do período, nos termos expostos por Ramos-de-Oliveira:

“(...) se a competência é prerrogativa de poucos e se o regime não tem interesse em contratar especialistas, faz-se moderno automatizar vários campos e atividades. E dicotomizar. A nascente linguagem, a informática, não se constrói na base binária? Faz-se necessário binarizar a realidade e o pensamento sobre essa realidade. Instala-se “o certo e o errado”, mesmo que seja por sistema de múltipla escolha. Eliminam-se as dúvidas, os caminhos alternativos e, acima de tudo, o dissenso, o novo. O negativo. O dialético. Que as linguagens todas se aproximem da matemática vista de maneira tradicional, mecânica”<sup>24</sup>.

A linguagem matemática binarizada de modo computacional ensejou elementos determinantes para a produção daquilo que, nas décadas seguintes, veio à luz com a denominação de ensino à distância (EaD). Não obstante, desde as primeiras décadas do século XX, o processo tecnológico em curso veio disseminando um novo padrão de individualidade e de racionalidade. Esse processo impacta o modo como nos apropriamos da realidade social e cultural. Logo: “o poder tecnológico do aparato<sup>25</sup> [aquele que] afeta toda a racionalidade daqueles a quem serve”<sup>26</sup>, restringe paulatinamente toda racionalidade a racionalidade tecnológica, e esta “estabelece padrões de julgamento e fomenta atitudes que predisõem os homens a aceitar e introjetar os ditames do aparato”<sup>27</sup>. Assertiva que também comparece nas seguintes palavras de Adorno: “Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva

<sup>24</sup> Newton RAMOS-DE-OLIVEIRA, “Reflexões sobre a educação danificada”. In: *A educação danificada. Contribuições à teoria crítica da educação*, Petrópolis e São Carlos: Ed. Vozes e Ed. Ufscar, 1998, págs. 13-44.

<sup>25</sup> De acordo com Marcuse (1994) o termo “aparato” designa as instituições, dispositivos e organizações da indústria em sua situação social dominante.

<sup>26</sup> Herbert MARCUSE, “Algumas implicações sociais da tecnologia moderna” em *Tecnologia, Guerras e Fascismo*, São Paulo: Melhoramentos, 1973, pág. 77.

<sup>27</sup> Idem, pág. 26.

como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica”<sup>28</sup>. Ora, uma vez coordenados a partir de uma estrutura de desempenho e eficiência padronizada, como já mencionamos, os modelos educacionais vigentes ao longo do século passado buscaram utilizar-se do rádio e da televisão, conjugadas com mídias impressas, como plataformas de ensino. O estabelecimento de tais plataformas encontrou respaldo e legitimidade nas retóricas políticas dos diferentes períodos.

Em 1985, depois de intensa mobilização social, o Brasil deixou de ser um país sob um regime ditatorial, embora permanecesse sob a égide de uma constituição autoritária até 1988. Nesta outra configuração institucional o campo educacional que até então vigia logo se tornou alvo de críticas, e, portanto, uma forte exigência por mudanças na legislação voltada à educação se evidenciou. Iniciou-se, a partir daí, a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual foi aprovada somente em 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394), fixando novas diretrizes e bases educacionais para todo o território nacional. Com a nova LDB o país passou a ter, em termos substantivos, apenas uma lei infraconstitucional unificando a regulamentação do ensino no país.

Neste novo cenário as ideias pedagógicas sofreram significativa inflexão: a educação passou a ser entendida como um investimento em capital humano individual. Tal concepção produtivista encontrou novo fôlego na proposta pedagógica caracterizada pelo deslocamento do processo de ensino-aprendizagem, dos conteúdos para os métodos, do professor para o aluno; ou seja, o fundamental doravante passou a ser o “aprender a aprender”<sup>29</sup>; ou seja, navegar com flexibilidade num mercado de trabalho altamente instável, e de acordo com demandas imprevistas.

A cosmovisão do “aprender a aprender” propagou-se amplamente na década de 1990 a partir do conhecido “Relatório Jacques Delors”<sup>30</sup>, publicado pela UNESCO em 1996, como resultado dos trabalhos da Comissão que, entre 1993 e 1996, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial para o século XXI. O objetivo foi o de maximizar eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos

---

<sup>28</sup> Theodor W. ADORNO, “Educação após Auschwitz” In: *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pág. 132.

<sup>29</sup> O texto de Newton Duarte, “Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica” contém uma significativa contribuição à crítica dos atuais modelos pedagógicos.

<sup>30</sup> Jacques DELLORS, *Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO, 2010. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acessado em dezembro/2012.

tanto em sua inserção no sistema de produção, como em sua participação na vida social do consumo.

Aliado à concepção de uma educação voltada para o mercado e atrelada aos meios tecnológicos digitais, a expansão do ensino superior através do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) eclode revestida por uma retórica renovada: fala-se em “revolução tecnológica” que impõe “novos paradigmas às práticas educacionais”. E, nesse cenário as TICs foram concebidas como aparatos tecnológicos audiovisuais que estruturam novos caminhos comunicacionais, criando eficientes estratégias de aglutinação e controle social frente aos mais diversos processos de socialização. Por seu turno, tendo em vista as exigências de adaptação acadêmica às demandas do mercado e ao êxtase tecnológico, governos e setores educacionais inteiros viram no ensino à distância uma resposta aos sistemas presenciais, às crescentes solicitações por educação de segmentos que, por força do mercado, têm procurado obter a escolaridade exigida para ingressar no mundo do trabalho cada vez mais exigente.

Nos anos 1980 assistimos a criação, por parte da Universidade de Brasília (UnB), do primeiro curso de extensão à distância: o curso de Pós-Graduação Tutorial à distância. E, em 1984 foi criado, através da parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Fundação Padre Anchieta, o Projeto IPÊ. Trata-se de um projeto de ensino à distância para produção e distribuição de cursos de atualização de professores de 1º e 2º graus através de programas na TV Cultura – emissora estatal de São Paulo. Já na década de 1990 diversos outros programas e projetos<sup>31</sup> se desenvolveram com o objetivo de realizar formação profissional à distância. Movimento que culminou com a criação do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (SINRED), do Sistema Nacional de Educação à Distância (SINEAD) e do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO). Em 1995, o governo federal cria uma subsecretaria de EaD, no âmbito da Secretaria de Comunicação da Presidência da República. E, em 1996 foi instituída junto à estrutura do MEC a Secretaria de Educação a Distância (SEED).

A regulamentação desses sistemas de ensino deu-se, segundo Giolo (2008), conforme a LDB/96, por meio do decreto 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, que:

“(...) conceituou a educação a distância(art. 1º), fixou diretrizes gerais para a autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, estabe-

<sup>31</sup> Assim como outras propostas tais como a TV Escola – Um Salto para o Futuro, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), o Canal Futura – canal do conhecimento.

lecendo tempo de validade para esses atos regulatórios (art. 2º, §§ 2º a 6º), distribuiu competências (arts. 11 e 12), tratou das matrículas, transferências, aproveitamento de estudos, certificados, diplomas, avaliação de rendimento (arts. 3º a 8º), definiu penalidades para o não atendimento dos padrões de qualidade e outras irregularidades (art. 2º, § 6º) e determinou a divulgação periódica, pelo Ministério da Educação, da listagem das instituições credenciadas e dos cursos autorizados (art. 9º)”<sup>32</sup>.

O marco regulatório do EaD foi ainda mais desenvolvido e mesmo superado pelos decretos 5.622/2005 e 6.303/2007, que estabeleceram normas para o ensino à distância e trataram, principalmente, do credenciamento, autorização e reconhecimento de instituições para a oferta de EaD<sup>33</sup>.

Até 2003 a tendência do EaD no Brasil ainda não era suficientemente explícita; mas a ideia de dotar o Brasil de uma “megauniversidade”, nos moldes das instituições tradicionais de outros países levou nos anos seguintes à efetivação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em âmbito federal, e à já mencionada UNIVESP. Ambas são exemplos de como a atuação federal e estadual lançou mão da corrida educacional através do EaD como elemento central para suprir o déficit da mão de obra docente, déficit histórico no campo educativo brasileiro.

Os crescentes incentivos aos projetos de implementação e fortalecimento do EaD no Brasil vão ao encontro de discursos que se nutrem do caráter ilusório quanto às possibilidades de uma formação efetiva. Isto na medida mesma em que o ideal de uma boa formação pode ser falsificado pelas retóricas de um mundo organizado justamente pela imposição de todos os instrumentos de adaptação e integração que a obstruem.

De acordo com Litto (2014) o Brasil ainda é um país nostálgico e conservador, e por conta dessas características que impregnam as universidades brasileiras, o país não conseguirá suprir suas necessidades internas de mão de obra qualificada. Então, esta deverá ser desenvolvida pelo EaD:

“As ambições do Brasil em incrementar sua importância no cenário internacional correm o risco de inviabilidade devido a uma força de trabalho cuja capacidade e quantidade está aquém dos parâmetros globais. A educação a distância (EAD) teve sua implantação no ensino superior no Brasil retardada pelo con-

<sup>32</sup>Jaime GIOLO, “A educação a distância e a formação de professores” em *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 105, setembro/dezembro 2008, págs. 1211-1234. Disponível em [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br) Acessado em janeiro/2013.

<sup>33</sup> Idem, pág. 32

servadorismo da comunidade acadêmica, gerações de burocratas sem visão da educação, e pelo Congresso Nacional. As críticas feitas no Brasil à EAD são resultado do desconhecimento das suas conquistas no exterior e dos mitos que impedem seu uso pleno para democratizar o acesso aos estudos avançados e à sua certificação. As novas ferramentas digitais, como objetos de aprendizagem, recursos educacionais abertos e cursos massivos abertos e *on-line*, certamente oferecem o caminho para dinamizar o ensino/aprendizagem em geral e possibilitar a aprendizagem independente”<sup>34</sup>.

Contudo, a nosso ver, as ações de institucionalização do EaD, em especial para a formação docente, desdobraram-se em uma formação docente cindida, prejudicada, pois quando temos a modalidade à distância para formação inicial e/ou continuada temos a materialização do:

“(...) esvaziamento da formação de professores, progressivamente deslocada para ‘capacitação em serviço’, ou até mesmo ‘reciclagem’, visto que a formação inicial ‘presencial’ não conta com o financiamento internacional alocado nas TIC para a EaD, não garantindo sequer o direito de acesso às tecnologias. Já nos braços virtuais das universidades públicas, na formação cindida, as TIC estão no centro, as considerações pedagógicas nas margens e as questões de fundo obliteradas”<sup>35</sup>.

Existiu ao longo do século XX, porém, como nos esforçamos por mostrar, o primado dos objetos técnicos na Educação. Esses objetos figuraram em discursos políticos que acenavam para o desenvolvimento do país por meio da exaltação aos meios tecnológicos como possibilidade de divulgação ampliada da educação e da cultura. E o fizeram imiscuindo educação e cultura numa lógica fundamentalmente econômica. Diversas plataformas de comunicação foram utilizadas como “aportes salvadores” para uma demanda de formação profissional requerida pelo desenvolvimento do mercado. Mas os sucessos passíveis de serem auferidos por essa via estão longe de serem suficientes quando levamos em consideração o motivo emancipador inerente à educação.

As atuais propostas pedagógicas para ampliação da modalidade EaD são o prolongamento de estratégias políticas que ao longo do século XX buscaram, através

---

<sup>34</sup>Fredric M. LITTO, “As interfaces da EaD na educação brasileira”. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/documentos/as\\_interfaces\\_da\\_ead\\_prof\\_Litto.pdf](http://www.abed.org.br/documentos/as_interfaces_da_ead_prof_Litto.pdf)> Acessado em abril/2014.

<sup>35</sup> Raquel Goulart BARRETO, “Configuração da política nacional de formação de professores a distância” em *Em Aberto*, Brasília, novembro/ 2010, v. 23, n. 84.

dos meios de comunicação como o rádio e a televisão, afirmar políticas condizentes com anseios de integração, acomodação, e por que não dizê-lo de maneira explícita: também de dominação social. Atualmente esses aspectos apenas se intensificaram. Longe de representarem uma “revolução”, o emprego das TICs no âmbito da educação apenas prossegue o conservadorismo político, e certo autoritarismo, agora menos perceptível devido à sofisticação das tecnologias de última geração, e também às novas retóricas engendradas para nos convencer de que trata de uma verdadeira “educação formal para todos”.

# EDUCAÇÃO INFANTIL, FORMAÇÃO, PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E LINGUAGEM: APONTAMENTOS A PARTIR DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

*Early Childhood Education, Formation, Socialization Process  
and Language: Observations Based on School Assessment*

RENATA PROVETTI WEFFORT ALMEIDA\*

[renataweffort@gmail.com](mailto:renataweffort@gmail.com)

Recebido em: 29 de agosto de 2014

Aprovado em: 20 de outubro de 2014

## RESUMO

O presente artigo refere-se aos processos de socialização e linguagem na educação infantil, com base nos apontamentos das avaliações escolares. Em linhas gerais, a conclusão é a de que, tendencialmente, a relação entre avaliação e Educação Infantil expressa uma perspectiva padronizada e pré-determinada do desenvolvimento das crianças, em detrimento da possibilidade de experiências que visem à reflexão e à formação.

*Palavras-chave:* educação infantil, avaliação escolar, formação, linguagem.

## ABSTRACT

The present paper refers to the processes of socialization and language in early childhood education, based on some observations focused on school assessment. In general, the conclusion of this research was that the relationship between assessment and early childhood education tends to express a standardized and pre-determined perspective of children development, rather than the possibility of experiences which aim at reflection and training.

*Key words:* early childhood education, school assessment, training, language.

---

\* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo / Brasil.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação escolarizada para crianças pequenas constitui uma questão social quase inquestionável, visto que frequentar a escola, no período da primeira infância, tornou-se algo natural na grande maioria das sociedades. Historicamente, a criação de instituições pré-escolares no Brasil é resultante de fenômenos sociais e econômicos, como a industrialização e urbanização. Data do início do período da República o surgimento de creches e escolas maternas, destinadas ao atendimento de filhos de operários, com uma função, prioritariamente, assistencialista<sup>1</sup>.

Do ponto de vista teórico, “ao longo da história sempre se encontram teóricos que se interessam pela formação das crianças em idade pré-escolar”<sup>2</sup>. Isto porque, resguardadas as diferentes perspectivas teóricas, há um consenso de que a educação na infância é essencial para a formação humana. A importância de tal educação foi sustentada por diversas correntes teóricas, como a de Rousseau, por exemplo.

De acordo com a perspectiva da teoria crítica, Adorno defende a ideia da formação da criança como fundamental para o processo de formação do indivíduo. O conceito de formação está presente em muitos escritos seus, mas destaca-se o texto *Teoria de la seudocultura*, quando é definida a formação como apropriação subjetiva da cultura. Em suas palavras, “[...] la formación no es otra cosa que la cultura por su apropiación subjetiva”<sup>3</sup>. Além disso, uma vez que a cultura é uma mediação entre a sociedade e a formação, ressalta que, sob a sociedade capitalista, a formação do indivíduo foi convertida em valor – sua apropriação resulta em *pseudoformação*, ou seja, uma formação falsa, por se caracterizar como um simulacro dos reais objetivos e finalidade da formação.

A pseudoformação, portanto, constitui-se por meio de mecanismos legitimados pela irracionalidade presente na sociedade capitalista, que se objetiva, inclusive, nas práticas e relações estabelecidas na escola, a partir do momento que ela abandona seu potencial emancipatório para ensinar, ainda que não intencionalmente, aos alunos, a nunca questionar as injustiças da sociedade, o medo e frieza. A expe-

<sup>1</sup> Para um maior aprofundamento sobre a história da pré-escola em São Paulo, consulte-se KISHIMOTO (1988).

<sup>2</sup> Tizuko Morchida KISHIMOTO, “Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior”. *Educ. Soc.* [online]. 1999, vol.20, n. 68, págs. 61-79. [[<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300004>], [consulta: 23 de agosto de 2013]

<sup>3</sup> Theodor ADORNO, “Teoria de la seudocultura”, en Theodor ADORNO y Max HORKHEIMER, *Sociología*. Madrid: Taurus Ediciones, 1966, pág.176.

riência do indivíduo, mediada pela sociedade capitalista, implica a coisificação que dita suas escolhas – seus desejos não são espontâneos, mas são externos, determinados pela lógica dessa sociedade.

Considerando o exposto, as ideias apresentadas neste artigo decorrem das reflexões e achados de pesquisa de doutorado<sup>4</sup>, cujo objetivo consiste na análise da relação entre a formação da criança e a avaliação escolar, no que concerne ao processo de socialização e linguagem que, embora sejam tratados separadamente para fins de análises, são aspectos indissociáveis e fundamentais na formação dos indivíduos.

O texto está organizado em três tópicos: em primeiro lugar, discute-se a socialização das crianças na escola; depois se discute a ideia da linguagem como mediadora entre a criança e a cultura; por fim, o terceiro tópico situa a discussão sobre a avaliação escolar na Educação Infantil e a função da Psicologia do desenvolvimento no processo avaliativo.

## 2 FORMAÇÃO E PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considera-se que, sob a sociedade administrada, a socialização é influenciada também pelos meios da indústria cultural, baseada em relações difusas e genéricas, estandardizadas pela racionalidade técnica e pela identificação direta com a repetição mecânica e adesão às pressões do sistema. Se, no decorrer do processo civilizatório, a cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários bem como os costumes bárbaros, a cultura industrializada dá algo mais: ela ensina e infunde a condição em que a vida desumana pode ser tolerada<sup>5</sup>.

Em face da pseudoformação promovida pela indústria, Adorno defende uma formação política, destacando a relevância da educação na primeira infância – tanto em âmbito escolar, quanto na esfera familiar – como fundamental para a formação do indivíduo. Em decorrência disso, a escola de Educação Infantil assume importância central no processo de formação dos indivíduos, considerando que os processos de socialização, na sociedade contemporânea, distinguem-se dos realizados em sociedades pretéritas, nas quais à família conferia-se a socialização primária

<sup>4</sup> Renata Provetti Weffort ALMEIDA, *Formação da criança, um estudo sobre a avaliação na Educação Infantil*, Tese de Doutorado, São Paulo, Programa de Educação, História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 28 de janeiro de 2014.

<sup>5</sup> Max HORKHEIMER y Theodor ADORNO, “A indústria cultural: O iluminismo como mistificação de massa”, em Luiz Costa Lima, *Teoria da cultura de massa*, São Paulo: Paz e Terra, 2011, pág. 220.

das crianças e apenas posteriormente, eram ampliados para grupos sociais secundários, como a igreja e a escola.

As instituições culturais contemporâneas, sobretudo a escola, assumem as mediações previamente realizadas, principalmente, pelas famílias, na medida em que há profundas modificações nas relações familiares da sociedade de massas, devido a influências decisivas, sobremaneira advindas das transformações econômicas, ocasionadas pelo desenvolvimento industrial e da conseqüente submissão dos indivíduos ao processo produtivo, tais como a entrada da mulher no mercado de trabalho e o enfraquecimento do pai, devido ao desemprego ou das longas jornadas de trabalho. Desse modo, a autoridade paterna enfraquece-se no todo social e a escola passa a ser uma das instituições que assume o papel de autoridade para a criança, fundamental na formação de indivíduos autônomos.

Quando Adorno defende que “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”<sup>6</sup>, trata-se de uma educação que permita a formação para a autonomia, para a autorreflexão que possibilite a resistência diante das tendências sociais autoritárias predominantes e o reconhecimento consciente dos mecanismos que tornam as pessoas capazes de aderir, de forma heterônoma, à violência e ao preconceito, em suma, à irracionalidade do todo social.

Essa afirmação define a importância da escola de Educação Infantil na socialização das crianças, por meio da qual o indivíduo se constitui. Dessa perspectiva, é fundamental que as escolas propiciem experiências por intermédio das quais as crianças não só possam conviver com o diferente, cooperar, expor seus pontos de vista e refletir sobre as diversas situações com que se defrontam, como também aprendam, paulatinamente, a se colocar no lugar do outro, em situações que se apresentam na realidade, como conflitos, ou em situações de disputa, como as que surgem no faz-de-conta, com conteúdos da fantasia e da imaginação, em manifestações espontâneas.

O processo de socialização também envolve a aquisição de novos conhecimentos e padrões sociais exigidos para todos os indivíduos de uma sociedade, bem como de outros padrões e normas de conduta que se constituem por meio do exercício de papéis sociais específicos, tais como o de aluno e de professor.

O professor tem fundamental importância nesse processo, visto que, conforme anteriormente apontado, desempenha funções relativas à socialização primária, an-

---

<sup>6</sup> Theodor ADORNO, *Educação e Emancipação*, São Paulo: Paz e Terra, 2006, pág. 119.

tes realizadas pela família. Sua atuação mediadora das situações vividas pelas crianças, como uma figura de autoridade, possibilita, por suas ações, a incorporação, por parte das crianças, de hábitos e condutas favoráveis ao convívio social — sem abandonar a transmissão do conhecimento —, exercendo, nas palavras de Adorno, uma autoridade esclarecida:

“Determinadas manifestações de autoridade, que assumem um outro significado, contrário ao de que a perpetuação da barbárie na educação é mediada essencialmente pelo princípio da autoridade, na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio da violência, mas são conscientes e, sobretudo, que tenham um momento de transparência inclusive para a própria criança; quando os pais “dão uma palmada” na criança porque ela arranca as asas de uma mosca, trata-se de uma autoridade que contribui para a desbarbarização”<sup>7</sup>.

Ainda sobre o processo de socialização, as posições de Freud e Adorno são convergentes à medida que defendem a necessidade da adaptação dos indivíduos aos mecanismos sociais para uma vida em sociedade. Contudo, Adorno faz uma ressalva sobre os riscos de uma educação voltada unicamente para a adaptação:

“A educação seria ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além do *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a realidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela”<sup>8</sup>.

A ambiguidade entre a educação para a experiência e para a realidade deve ser considerada nos termos das experiências vividas na Educação Infantil, pois, se direcionada unicamente para a adaptação, a escola — por meio de ações que visam ao controle, ao ajustamento e à disciplina — abandonará o seu potencial emancipatório, de formação para a autonomia. O contrário também é verdadeiro: a criança deve aprender o que é aceito para viver em sociedade, a controlar seus desejos imediatos. Contudo, observa-se que a noção de instrução e de preparo para a vida adulta — em detrimento da valorização da Educação Infantil como uma etapa com finalidades próprias e dissociadas dos anos posteriores da escola e da vida adulta —

<sup>7</sup> Theodor ADORNO, *Educação e Emancipação*, op.cit., pág. 167.

<sup>8</sup> Theodor ADORNO, *Educação e Emancipação*, op.cit., pág. 143.

prevalece ao longo da história da escolarização moderna e assume seus contornos com base em diferentes ideias. A esse respeito, considere-se a posição de Kant:

“A selvageria consiste na independência de qualquer lei. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente aquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos”<sup>9</sup>.

Embora considere essa afirmação um pouco exagerada, o autor defende a disciplina escolar, no processo educativo, como meio para o indivíduo adquirir autonomia, a partir de valores morais, estéticos e intelectuais; Durkheim defende-a como elemento central na vida escolar nos seguintes termos:

“Na escola existe todo um sistema de regras que determina a conduta da criança. Ela deve comparecer à classe com regularidade, num horário estabelecido, mantendo uma postura adequada; enquanto permanece na sala de aula, não pode perturbar a ordem; deve aprender as lições, fazer os deveres de casa com dedicação etc. Há um grande número de obrigações às quais a criança deve submeter-se. O conjunto dessas obrigações é o que chamamos de disciplina escolar”<sup>10</sup>.

A disciplina escolar para Durkheim consiste, portanto, no cumprimento das obrigações escolares e, por isso, ela é fundamental para a vida em sociedade. Os dois autores, cada um ao seu modo, defendem a educação como adaptação.

Considera-se neste estudo que a disciplina – dentro de limites éticos, que visa ao exercício de desenvolver a capacidade de atenção, de realização e de esforço – seja em relação ao objeto do conhecimento (ou no treino de habilidades específicas), importante no processo de formação do indivíduo, sem que isso implique a negação da experiência formativa e do papel ativo que ele precisa exercer a fim de desenvolver a sua consciência e autorreflexão.

Entretanto, a escola moderna, tendencialmente, faz uso da disciplina sob diferentes manifestações, como mecanismo de ajustamento e controle. Conforme foi discutido por Narodowski, no processo histórico de constituição da instituição escolar moderna, “já se advinha a presença de um componente institucional que iria

<sup>9</sup> Immanuel KANT, *Sobre a Pedagogia*, Piracicaba: Editora Unimep, 2006, pág. 149.

<sup>10</sup> Émile DURKHEIM, *A Educação Moral*, Vozes: Petrópolis, 2008, pág. 149.

fundamentar o tratamento adequado que os adultos deveriam ter para que a criança permanecesse na escola: a disciplina, ponto central na estruturação da pedagogia moderna”<sup>11</sup>.

Nesse sentido, a sociedade objetiva-se no processo avaliativo na escola na medida em que transparecem, por intermédio do julgamento realizado pelos professores, os comportamentos idealmente aceitos pela escola e pela sociedade, o que pode resultar em pareceres preconceituosos sobre as crianças. De acordo com Crochík:

“Os motivos que nos dão, quando somos crianças, para respeitarmos, admirarmos e gostarmos de adultos ou para termos determinados comportamentos, em geral, são externos às pessoas; dizem respeito à boa educação, à convivência. Mas, se os adultos, sobretudo as autoridades, estimulam que determinados comportamentos devem ser valorizados, outros, em contrapartida, nos ensinam — direta ou indiretamente — que devemos desprezar. Uns e outros são apreciados ou depreciados independentemente da experiência. Assim, a idealização positiva ou negativa permeia as relações entre os indivíduos. Grosso modo, são reações preconceituosas: dada a obrigatoriedade de aceitação e de não aceitação, mesmo o afeto que incluem não é verdadeiro”<sup>12</sup>.

O autor faz uma distinção entre idealização e identificação, ressaltando que, embora a primeira também esteja presente na segunda, identificamo-nos com alguém de acordo com nossos desejos que, por sua vez, também são mediados pelas expectativas incorporadas pelos adultos:

“A identificação com as próximas, no entanto, permite a experiência que combate a idealização: os outros não são quem nós gostaríamos que fossem e nós não somos obrigados a ser o que os outros querem, e nisso há um tanto de liberdade”<sup>13</sup>.

Com base nas ponderações acima, admite-se que esse outro com quem a criança se identifica pode ser tanto seus pares que com ela convivem diariamente, como também o outro, criado pela sua própria imaginação. Note-se que, em ambos os casos, eles fazem parte da experiência da criança.

<sup>11</sup> Mariano NARODOWSKI, *Infância e Poder - A conformação da Pedagogia Moderna*, Tese de Doutorado, Campinas, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1993, pág. 149.

<sup>12</sup> José Leon CROCHÍK, “Preconceito e Inclusão”, *WebMosaica. Revista do instituto cultural judaico Marc Chagall*, n.1, v. 3, 2011, pág. 34.

<sup>13</sup> José Leon CROCHÍK, “Preconceito e Inclusão”, op. cit., pág. 34.

Pesquisas atuais tem demonstrado o quanto os mecanismos de controle e disciplina, como tempo de espera, fila e cabeças deitadas sobre a mesa em sala escura, ainda se fazem presentes nas escolas de Educação Infantil. As escolas infantis parecem insistir em atividades desinteressantes ou até mesmo exaustivas, em que a tentativa de controle e ajustamento prevalece.

Os padrões de conduta internalizados pelos indivíduos, por meio da disciplina, podem ser positivos no processo de formação dos indivíduos. Os mecanismos de coerção e de integração presentes em sociedades totalitárias<sup>14</sup>, porém, desenvolvem a submissão, a obediência e o medo. Portanto, a escola, como expressão da sociedade, por intermédio das políticas educacionais, dos sistemas de ensino e das relações que ali se estabelecem, opera no sentido de conformar seus alunos, de acordo com os ditames da sociedade.

### 3 FORMAÇÃO E LINGUAGEM COMO MEDIAÇÃO ENTRE A CRIANÇA E A CULTURA

A linguagem constitui-se em um elemento fundamental como mediação entre o indivíduo e a cultura. Por meio da linguagem, o indivíduo apreende os elementos da cultura, desenvolve sua capacidade de abstração e de formulação dos conceitos.

Apesar disso, a linguagem assume um caráter ambíguo pela mediação e pelo imediatismo que assume na sociedade capitalista. Conforme foi discutido por Marcuse, no texto *O fechamento do universo da locução*<sup>15</sup>, a sociedade cria diversos recursos que têm por finalidade a manipulação e o controle dos indivíduos, dentre os quais o empobrecimento da linguagem. A linguagem perde sua capacidade de mediação, à medida que a locução assume características unidimensionais:

“Os elementos de autonomia, descoberta, demonstração e crítica recuam diante da designação, asserção e imitação. Elementos mágicos, autoritários e rituais invadem a palavra e a linguagem. A locução é privada das mediações que são as etapas do processo de cognição e avaliação cognitiva. Os conceitos que compreendem os fatos, e desse modo transcendem estes, estão perdendo sua repre-

<sup>14</sup> De acordo com a perspectiva adotada neste estudo, utiliza-se o termo *sociedade totalitária*, pois, de acordo com Marcuse “em virtude do modo pelo qual organizou a sua base tecnológica, a sociedade industrial tende a tornar-se totalitária. Pois, “totalitária” não é apenas uma coordenação política terrorista da sociedade, mas também uma coordenação técnico-econômica não-terrorista que opera através da manipulação das necessidades por interesses adquiridos” (Herbert MARCUSE, *A ideologia da sociedade Industrial – O homem unidimensional*, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, pág. 24).

<sup>15</sup> Herbert MARCUSE, *A ideologia da sociedade Industrial – O homem unidimensional*, op. cit, pág. 24.

sentação linguística autêntica. Sem tais mediações, a linguagem tende a expressar e a promover a identificação imediata da razão e do fato, da verdade e da verdade estabelecida, da essência e da existência, da coisa e da sua função”<sup>16</sup>.

Essa função imediata da linguagem reduz, ou impossibilita, a capacidade de reflexão, de abstração e de observação dos fatos por diferentes perspectivas, decorrente do empobrecimento da experiência. Adorno, em debate registrado na coletânea *Educação e Emancipação*, sob o título “Educação - Pra quê?, em que discute os objetivos educacionais e a relação entre a teoria e a prática, ressalta que,

“[...] seria preciso estudar o que as crianças não conseguem mais apreender: o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de *imagines* sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão”<sup>17</sup>.

O autor se refere à dificuldade da realização objetiva no âmbito de algumas experiências, como a apreciação da música, utilizada por ele como exemplo. Nesse sentido, deve haver o espaço para o espontâneo, ao mesmo tempo em que se desenvolve a consciência, definida como,

“[...] o pensar em relação à realidade, ao conteúdo - a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências”<sup>18</sup>.

Desse modo, a realização de atividades, por meio de situações que permitam a reflexão acerca da realidade, é profícua para o desenvolvimento da autoconsciência. Destaca-se a espontaneidade como condição para a possibilidade de realização de experiências, nos termos de Giovinazzo Jr:

“O que se quer dizer é que a experiência está ligada à espontaneidade. Esta é a possibilidade dos indivíduos lidarem livremente com o mundo a sua volta, que inclui a natureza, a sociedade e os outros indivíduos. Sendo assim, o conceito de experiência com o qual se está lidando aqui supõe atividade e reflexão. A espontaneidade é o momento em que, condicionado por certas limitações sociais, o indivíduo busca ir além do que lhe é oferecido pela existência concreta. Nesses termos, viver experiências implica em, mesmo concebendo aquilo que existe

<sup>16</sup> Theodor ADORNO, *Educação e Emancipação*, op.cit., pág. 93.

<sup>17</sup> Idem, pág. 146.

<sup>18</sup> Idem, pág. 151.

a partir de pressupostos, pré-conceitos ou impressões iniciais, não ficar aprisionado a eles. Experimentar é “mergulhar” na objetividade para constituir-se como sujeito”<sup>19</sup>.

É importante destacar que a noção de experiência aqui tratada está diretamente relacionada à emancipação. Concordando com Adorno, uma educação que vise à emancipação deve ir além da mera adaptação. Se, conforme citado anteriormente, é desde a infância que o indivíduo inicia o processo de formação de uma consciência crítica perante as diversas situações desiguais e desumanas pertencentes à sociedade de base totalitária, então a criança deve viver momentos de livre escolha, de opiniões compartilhadas, do exercício de colocar-se no lugar do outro, de criar, de experimentar e de imaginar.

Ao ser questionado sobre a importância da imaginação para a realização de experiências, Adorno conclui:

“Todas as iniciativas da chamada reforma educacional realista, por exemplo, de Montessori, no fundo eram hostis em relação à imaginação. Elas conduzem a uma aridez e até mesmo a um emburrecimento a que precisamos nos opor sem que, por outro lado – tudo é complicado – caiamos nas mentirosas ficções de uma tia dos contos da carochinha”<sup>20</sup>.

Dessa perspectiva, não se trata de uma formação escolar nos âmbitos do espontaneísmo, mas de uma formação que possibilite a tomada de consciência, o espaço para o espontâneo e para a imaginação. Vigotsky apresenta uma perspectiva convergente no livro *La imaginación y el arte en la infancia*, sobre a importância central do trabalho pedagógico na criação e abertura de espaços para a participação das crianças na cultura. Defende a ampliação da experiência da criança como base para sua atividade criadora, baseada na imaginação:

“De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle base suficientemente solida para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más conside-

<sup>19</sup> Antônio Carlos GIOVINAZZO JR., “Educação das novas gerações: experiência obstruída e Conformação moral”, *Anais da 35ª Reunião anual da Anped*, (2012), págs. 1-15.

<sup>20</sup> Theodor ADORNO, *Educação e Emancipação*, op.cit., pág. 151.

nable y productiva será, la igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación”<sup>21</sup>.

Para o autor, a imaginação é uma atividade humana que se apoia na experiência e é afetada pela cultura e pela linguagem, carregando marcas da forma racional de pensar, que são historicamente elaboradas. Por sua vez, Walter Benjamin, em suas reflexões sobre a criança e a cultura, aponta para a atividade lúdica como propícia para a realização de experiências. Defende, por exemplo, a ideia de que as crianças construam seus próprios brinquedos, pois é por meio da imaginação e do uso da linguagem simbólica que a criança experimenta outros papéis.

Essa alternância de papéis vividos pela criança, por meio da imaginação e da linguagem simbólica, é de fundamental importância para a constituição de si mesmo, pois também lhe permite experimentar outras possibilidades de ser, o que “fortalece a individuação e a sociedade”<sup>22</sup>. Portanto, as experiências anteriores são fundamentais para o processo criativo. Reafirma-se, assim, o caráter social da experiência. Retomando as ideias de Vygotsky, a atividade criadora se apoia na experiência, portanto, quanto mais rica é a experiência, mais rica é a sua imaginação e, conseqüentemente, a apropriação dos elementos da cultura.

Entretanto, para que as experiências vividas pelos indivíduos possam ser expressas, é preciso que o vocabulário seja amplo: “quanto mais uma cultura permite a seus indivíduos se expressarem, mais esses se diferenciam”<sup>23</sup>. Ainda nas palavras do autor, na nossa cultura, “apesar de ter um acervo linguístico considerável, o restringe ao que pode ser entendido por muitos, reduzindo também a possibilidade de enunciar experiências e, portanto, diferenciar indivíduos”<sup>24</sup>.

Todo indivíduo se constitui no decorrer de seu processo de socialização e a individuação é o objetivo da formação. Nesse sentido, as experiências vividas são determinantes para, de um lado, o indivíduo refletir consistentemente os padrões da sociedade, o medo, a angústia e a dominação ou, ao contrário, ser livre e autônomo. Sobre a noção de autonomia, sua realização somente seria possível em uma sociedade justa e livre. A escola, apesar de expressar o todo social, potencialmente pode propiciar a realização de experiências formativas, se não abrir mão do seu papel, que é o de ensinar mediante a ampliação das possibilidades de experiência da criança.

<sup>21</sup> L. S. VIGOTSKY, *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid: AKAL, 2003, pág. 1.

<sup>22</sup> José Leon CROCHÍK, “Preconceito e Inclusão”, op. cit., pág. 34.

<sup>23</sup> José Leon CROCHÍK, “Preconceito e Inclusão”, op. cit., pág. 34.

<sup>24</sup> Idem, pág. 40.

Na etapa da Educação Infantil, as atividades devem priorizar o desenvolvimento da linguagem por meio do uso de vocabulário rico, de contato sistemático com situações que não só envolvam o fazer artístico e a apreciação estética, a leitura de imagens, a audição de contos e músicas, a possibilidade de se identificar com personagens e recriá-los a partir das experiências vividas e das especificidades de cada um, como também possam partilhar situações de estranhamento e curiosidade perante o existente. As capacidades e habilidades devem ser estimuladas e nunca negligenciadas com atividades que pouco delas exigem, no que concerne à atividade criadora ou ao manejo das técnicas.

#### 4 AVALIAÇÃO ESCOLAR E PRINCÍPIO DO DESEMPENHO

Quando a escola avalia uma criança, não o faz somente em relação ao que ela apresenta, mas também ao programa pedagógico, ao sistema de ensino e às intervenções realizadas pelo professor. Dessa maneira, a avaliação pode ter a função de melhorar o processo de aprendizagem das crianças, os programas e a própria atuação do professor – o que pode contribuir para a realização de uma Educação Infantil de qualidade. Além disso, a avaliação escolar é expressão de uma relação peculiar estabelecida na escola em que se deve considerar, de acordo com Candido,

“[...] as resultantes sociais da coexistência de adultos e imaturos: aqueles exercem um conjunto de pressões que atendem mais aos interesses da organização social do que aos interesses destes, e estes reagem ao seu modo, procurando dar expressão à sua sociabilidade própria”<sup>25</sup>.

O texto *A Estrutura da Escola* de Antonio Candido, do qual foi extraída a citação acima, permanece atual, visto que as questões apresentadas por ele sobre a estrutura da escola ainda não foram superadas. No movimento histórico da escola, os modos de organização e práticas escolares sofreram um processo de naturalização, constituindo uma forma escolar que, apesar das continuidades e rupturas ao longo do processo de consolidação da escola moderna, continuam presentes. Pelo próprio processo de naturalização, em que seus elementos tornam-se quase inquestionáveis, a escola já não procura esconder aquilo que se propõe a fazer. Por esse motivo, os documentos produzidos pela escola trazem à tona, com muita

---

<sup>25</sup> Antonio CANDIDO, “A estrutura da escola”, em Luiz PEREIRA y Marialice FORACCHI (orgs.), *Educação e Sociedade – Leituras de Sociologia da Educação*, Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1973, pág. 110.

nitidez e com contornos fortes, o modo de como a própria escola tem operado para promover o controle e ajustamento de seus alunos.

A avaliação escolar, na Educação Infantil, pode ser compreendida nos termos da racionalidade tecnológica, vinculada ao *princípio do desempenho*. No livro *Eros e Civilização*<sup>26</sup>, Marcuse apresenta uma análise da teoria de Freud, com base na sociedade de base totalitária. Para Freud, a repressão é inevitável para o processo civilizatório; o indivíduo deve ajustar-se, de acordo com o princípio da realidade. Entretanto, Marcuse ressalta que, sob os domínios de uma sociedade em que prevalece a ideologia da racionalidade tecnológica, as exigências devem atender a modos específicos de dominação – que, conseqüentemente, culminará em mais repressão para o indivíduo. Considerando uma sociedade, cujas bases estão assentadas em uma racionalidade irracional, não basta ao indivíduo agir de acordo com o princípio da realidade, mas proceder de acordo com o princípio do desempenho. De acordo com Marcuse

“O princípio do desempenho, que é o de uma sociedade aquisitiva e antagonica no processo de constante expansão, pressupõe um longo desenvolvimento durante o qual a dominação foi crescentemente racionalizada: o controle sobre o trabalho social reproduz agora a sociedade em uma escala ampliada e sob condições progressivas. Durante uma considerável parte dessa evolução, os interesses de dominação e os interesses do todo coincidem: a utilização lucrativa do sistema produtivo satisfaz às necessidades e faculdades dos indivíduos”<sup>27</sup>.

Sob as determinações dos padrões dominantes, os indivíduos são levados a aceitar seus ditames e demandas. O desempenho individual, na sociedade regida pela indústria, é medido por padrões externos ao indivíduo e dizem respeito a tarefas predeterminadas. O indivíduo é eficiente quando seu desempenho atende as demandas do aparato<sup>28</sup> e sua liberdade “está confinada a seleção dos meios mais adequados para alcançar uma meta que ele não determinou”<sup>29</sup>.

O indivíduo é despido de sua individualidade pela racionalidade sob a qual vive. O processo de dominação impõe comportamentos padronizados e ele renun-

<sup>26</sup> Herbert MARCUSE, *Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*, LTC: Rio de Janeiro, 2010.

<sup>27</sup> Herbert MARCUSE, “A arte na sociedade unidimensional”, em *Teoria da cultura de massa*, São Paulo: Paz e Terra, 2011, pág. 58.

<sup>28</sup> O termo “aparato designa as instituições, dispositivos e organizações da indústria em sua situação social dominante” (Herbert MARCUSE, “Algumas implicações sociais da tecnologia moderna”, em *Tecnologia, guerra e fascismo*, trad. Maria Cristina Vidal Borba, São Paulo: Unesp, 1999, pág. 77).

<sup>29</sup> Idem, pág. 78.

cia a sua liberdade, ajustando-se ao aparato. Vale observar que o ajustamento não é só compulsório, é também consentido e cooptado, pois a autoconservação e a angústia parecem ser as leis que organizam a sociedade capitalista, baseada nas motivações materiais.

Além disso, “quanto mais racionalmente o indivíduo se comporta e quanto mais devotadamente se ocupa de seu trabalho racionalizado, tanto mais sucumbe aos aspectos frustrantes desta racionalidade”<sup>30</sup>. Por meio desse mecanismo, ocorre o aumento do desenvolvimento econômico e tecnológico, em nome do progresso social, culminando em uma sociedade mais desigual, em que o indivíduo torna-se fator da tecnologia e se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos. Esse processo de alienação à dominação resulta em mais repressão para o indivíduo, em diminuição da capacidade de reflexão e, em decorrência, em possibilidades reduzidas de uma formação para a autonomia. Consequentemente, o indivíduo é levado a renunciar de sua liberdade e conformar-se ao existente, consciente ou inconscientemente.

As escolas incorporam, tendencialmente, as exigências do princípio do desempenho, uma vez que cumprem determinadas finalidades, tributárias dos interesses da sociedade em que está inserida. A professora valoriza os comportamentos de obediência e aceite das regras, bem como espera um resultado idêntico das atividades de trabalho: o mais semelhante possível ao que ela própria havia produzido.

Observa-se, nas avaliações, que a espontaneidade é um aspecto avaliado positivamente, mas dentro dos limites do que é esperado como espontâneo. Nesse caso, não é possível ser espontâneo, mas agir de acordo com uma “espontaneidade consentida”.

Como foi bem evidenciado por Herbert Marcuse, no texto *Sobre o caráter afirmativo da cultura*<sup>31</sup>, os ideais iluministas de liberdade, felicidade, igualdade, beleza, entre outros, possuem, na sociedade burguesa, um caráter ideológico. Em outras palavras, a cultura afirmativa possui, como uma de suas principais exigências, a felicidade; no entanto, “a exigência de felicidade contém um tom perigoso em uma ordem que resulta em opressão, carência e sacrifício da maioria”<sup>32</sup>.

As necessidades do indivíduo, as injustiças e contradições sociais são ocultadas por bens culturais que enfatizam a felicidade, o belo e o justo como universais,

<sup>30</sup> Idem, pág. 81.

<sup>31</sup> Herbert MARCUSE, “Sobre o caráter afirmativo da cultura”, em *Cultura e Sociedade*, v.1, São Paulo: Paz e Terra, 2006.

<sup>32</sup> Idem, pág. 100.

mesmo que não se confirmem na realidade, onde o que reina são as aparências e a possibilidade, nos termos usados pelo autor, de uma *alegria organizada*.

É observável que a escola continua enfatizando os padrões valorizados pela sociedade e disseminados pela indústria cultural, desqualificando, assim, os comportamentos que se distanciam do ideal ou da “espontaneidade consentida” por ela própria. Suas condutas e emoções não são reguladas em conformidade com as expectativas que circunscrevem um comportamento considerado socializado, conforme os excertos a seguir:

*É insistente em suas opiniões, deixando muitas vezes de participar de brincadeiras por ser contrariado.* [David - 5 anos]

*É uma aluna tímida, mas tem um bom relacionamento com as crianças.* [Larissa - 5 anos]

*Gabriela mostra-se muito tímida e, quando solicitada a emitir sua opinião sobre algum tema, fala baixo e, muitas vezes, diz: “Eu não sei” ou “Eu não lembro”.* [Gabriela - 4 anos]

Compreendida como uma instituição mediadora entre os indivíduos, a cultura e a sociedade, a escola de Educação Infantil, potencialmente, poderia propiciar uma ruptura com o ideal de criança almejada pela sociedade, baseada na dominação e nas aparências enaltecidas pela cultura afirmativa - em que princípios e virtudes fossem o pano de fundo para expressões subjetivas compartilhadas em grupo, como a amizade e a cooperação, essenciais para combater a frieza e a barbárie. Contudo, o véu do princípio do desempenho reduz temas universais, primordiais no processo formativo, à qualificações inócuas.

## 5 O IMPACTO DA PSICOLOGIA NA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Das denominadas teorias da psicologia do desenvolvimento destaca-se, na educação brasileira, aquela elaborada por Jean Piaget. A penetração das ideias de Jean Piaget no Brasil deve-se à conjunção de vários fatores que emanam dos conceitos intrínsecos a sua teoria e ao contexto histórico, propício à incorporação desses conceitos.

Sass aponta, criticamente, as limitações da teoria de Jean Piaget para a educação escolar. Além dos problemas acerca das interpretações equivocadas dessa teoria, discute seus limites na educação escolar:

“Mesmo admitindo que exageros e incorreções ocorrem – e, lamentavelmente, não só com a teoria piagetiana – deve chamar a atenção dos teóricos e profissionais da Educação que o nome de Jean Piaget surge reiteradamente nas discussões sobre o ensino tanto pelas progressistas, quanto por autores, por assim dizer, conservadores”<sup>33</sup>.

No entanto, o autor não desconsidera a importância da influência da psicologia sobre a educação escolar, mas ressalta que deve haver reflexão sobre seus alcances. Portanto, esse é um conhecimento fundamental para os professores à medida que os auxilia e oferece subsídios preciosos para a prática pedagógica. Contudo, a subordinação quase exclusiva das propostas pedagógicas ao desenvolvimento psicológico gera, como consequência, uma perspectiva homogeneizante da aprendizagem e, em decorrência disso, a padronização das avaliações, baseadas em categorias pré-determinadas e no caráter supostamente natural dos estágios do desenvolvimento psicológico, convertidos em normas prescritivas.

A recíproca relação entre a Psicologia e Educação, com a influência determinante que a primeira exerce sobre a segunda, gera consequências sobre a formação das crianças na Educação Infantil, bem como sobre a avaliação do que lhes ensinam e do que elas aprendem.

Essa influência teve início nas primeiras décadas do século XX, período em que a psicologia passa a determinar as práticas escolares, tornando-se a principal base para a Educação escolar. Naquele período, foram desenvolvidos estudos baseados na psicologia da criança ou, em outras palavras, na descrição das etapas do desenvolvimento cognitivo em torno da psicologia. Propunha-se, desse modo, que a pedagogia tivesse como base o desenvolvimento da criança. Destaca-se, em particular, a influência de Claparède e sua “escola sob medida”. De acordo com o autor, a nova concepção de educação pressupunha a autoeducação da criança. As reformas necessárias nos métodos, sob esse ponto de vista, circunscreviam-se à substituição da obediência passiva pela iniciativa da criança, dos métodos baseados na lógica do adulto por aqueles baseados na psicologia da criança e do trabalho individual pelo coletivo. Além disso, deveriam as reformas enfatizar a importância de se verificar pela prática as ideias defendidas com base no princípio da liberdade, da iniciativa e da atividade espontânea da criança.

---

<sup>33</sup> Odair SASS, *De como a teoria psicológica de Jean Piaget mais atrapalha do que ajuda a resolver os problemas da educação escolar*, São Paulo: Didática, 1992, pág. 216.

A ênfase era dada aos métodos de ensino mais eficazes com o objetivo de detectar como a criança aprende, o que possibilitaria maior assertividade na formulação de propostas pedagógicas. Em outras palavras, um fenômeno de ordem política e social, como é a Educação, passa a ser, prioritariamente, analisado com base na lei evolutiva como principal modelo explicativo.

Apesar da indiscutível contribuição teórica de Claparède para os assuntos escolares, conforme discutido por Sass, em artigo no qual discute a relação entre estatística e educação por meio dos testes psicológicos e educacionais padronizados, “[...] a premissa de adaptação da escola à mentalidade de cada um, adotada como princípio geral, inclusive na educação brasileira, não é mais verdadeira do que a premissa inversa, qual seja: a adequação da mentalidade de cada um à escola”<sup>34</sup>. Ainda, nas palavras do autor,

“[...] o interesse pela psicologia da criança e suas relações com a educação não é em decorrência de um desenvolvimento científico natural motivado estritamente por questões epistemológicas ou metodológicas, antes deve ser associado às exigências de uma sociedade industrial ascendente”<sup>35</sup>.

Assim, o interesse pela psicologia emerge, predominantemente, da necessidade de ajustar os indivíduos às demandas de uma sociedade de base industrial. A concepção de educação e de criança na qual estão pautadas as propostas para a Educação Infantil está a serviço da sociedade capitalista, desprezando o potencial de libertar o indivíduo e produzindo formas de dominação que impedem o esclarecimento e o processo de individuação, em que “o ser é intuído sob o aspecto da manipulação e da administração. Tudo se converte num processo reiterável e substituível [...] a autoconservação tornou-se o princípio constitutivo da ciência”<sup>36</sup>.

O método sobressai-se ao objeto, com ênfase aos procedimentos de comparação e de experimentação. Esse processo refere-se a uma concepção positivista da Ciência que, de forma resumida, organiza o pensamento, de acordo com a progressão do conhecimento dos objetos mais fáceis aos mais complexos. Portanto, a ciência abre mão do seu sentido progressista e provou ser um instrumento de limitação do

<sup>34</sup> Odair SASS, “Equívocos de uma versão ‘histórico-crítica’ da educação brasileira sobre a Psicologia”, em *Revista do programa de estudos pós-graduados em Psicologia da Educação*, São Paulo: EDUC, (1995), pág. 72.

<sup>35</sup> Odair SASS, “Equívocos de uma versão ‘histórico-crítica’ da educação brasileira sobre a Psicologia”, op.cit, pág. 73.

<sup>36</sup> Max HORKHEIMER y Theodor ADORNO, *Dialética do esclarecimento*, Rio de Janeiro Editora Zahar, 2010, pág. 73.

processo científico, reduzindo-se a um mero registro, classificação e generalização de fenômenos.

A Psicologia acabou por se afirmar como uma ciência “explicativa” de problemas que a educação escolar não soube resolver. Sua finalidade primeira – a de dar condições de atuação ao professor – foi reduzida à responsabilização individual dos alunos não plenamente adaptados. Porém, deve-se ressaltar que a relação entre a Pedagogia e a Psicologia, em si, não é danosa; danosa é a instrumentalização que a primeira faz das teorias psicológicas no campo educacional, que acabam reduzindo as práticas pedagógicas às práticas psicológicas. Além disso, a utilização das teorias psicológicas como reguladoras das práticas educacionais desconsidera a experiência do professor nos caminhos e decisões tomados no cotidiano escolar. A fusão arbitrária entre essas áreas torna-se tão imprudente quanto a cisão absoluta entre elas, pois deve-se considerar a dialética e as contradições geradas por essa relação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos discutidos propiciaram o entendimento de que, sob a racionalidade irracional da sociedade vigente, os meios são convertidos em fins e vice-versa. Compreendida nesses termos, a avaliação escolar, de um lado, se preservados os objetivos de oferecer elementos para a reflexão e reorientação das ações escolares, torna-se um instrumento necessário, ou um meio importante para a obtenção de uma educação justa e igualitária; de outro lado, a avaliação, ao invés de subsidiar a prática pedagógica, determina as ações da escola e promove a redução do conhecimento a instrumentos operacionais de aferição da aprendizagem, tornando-se, ela própria, o fim da educação.

Para finalizar, tomar como base os pressupostos teóricos da teoria crítica da sociedade para a análise permite desvendar o que está soterrado, aparentemente resolvido porque naturalizado, o que traz à tona conteúdos, na maioria das vezes, áridos. Mas, há o elemento transcendente e perseguir-lo é uma forma de cobrar criticamente o que a sociedade potencialmente pode oferecer, mas que, incansavelmente, nega aos indivíduos.

# LA ENSEÑANZA EN LA ERA DE SU DESAPARICIÓN. SOBRE LA RELACIÓN ENTRE FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y PRAXIS SOCIAL HOY

*Substantial Teaching in Times of Its Vanishing.  
On the Relationship Between High Formation and Social Praxis Today*

ARNE KELLERMANN \*

[arne.kellermann@hu-berlin.de](mailto:arne.kellermann@hu-berlin.de)

Fecha de recepción: 15 de agosto de 2014

Fecha de aceptación: 20 de septiembre de 2014

## RESUMEN

El presente texto intenta comprender una particular relación entre profesor y alumno que está desapareciendo en nuestros días. Su interés se centra en la relación entre educación y resistencia, entre teoría y praxis. Por una parte sigue la pista del contenido de la enseñanza de aquellos para los que el movimiento de protesta en torno a 1968 fue una experiencia viva. Por otra, rastrea el interés que dichas enseñanzas despierta en los alumnos interesados en la actual desintegración y brutalización de las relaciones sociales. El texto intenta comprender esta relación entre profesor y alumno pensándola en constelación con la creciente impotencia de ambas partes y cuestionando la ambivalente conformidad en la enseñanza.

*Palabras clave:* formación; enseñanza; libertad de cátedra e investigación; teoría y praxis; núcleo temporal de la verdad; neoliberalismo; desintegración social; crítica de la filosofía analítica.

## ABSTRACT

This essay tries to grasp a special teacher-student relationship, which is currently vanishing. Thereby it sketches a picture of the relation of education and resistance, of theory and praxis. On the one hand it examines the substance of the lecturing by those, for whom the protest of 1968 was a vivid experience. On the other hand it traces the emancipatory concerns of those, who are driven to get in these lectures by these concerns. The paper tries to understand

---

\* Humboldt Universität zu Berlin (Alemania).

the outlined relationship and its implications by reflecting on the increasing social powerlessness of emancipatory knowledge and tradition in the constellation of the actual disintegrating and brutalising neoliberal capitalism.

*Key words:* education; teaching; freedom of teaching and research; theory and praxis; time core of truth; neoliberalism; social disintegration; critique of analytical philosophy.

*Para una época que necesitaría algo más que espíritu  
y que produce algo menos que espíritu*

## I

En una época en la que se puede escribir una *Teoría de la incultura*<sup>1</sup> y, con este título, se puede recoger, al menos a nivel fenoménico, lo esencial del espíritu no sólo universitario, lamentarse de la desaparición de la enseñanza —¿desde el pesimismo cultural?— y analizar la relación de la formación universitaria con la praxis social puede parecer una tentativa tan osada como inútil. Al fin y al cabo, una eventual desaparición de la enseñanza imposibilitaría a priori todo paso a la praxis —independientemente de cómo se entendiera este—, mientras que la sumisión total del espíritu a la lógica capitalista sería tan mortal para él como su sumisión a una praxis pretendidamente emancipatoria que se ha revelado históricamente dañina. La desaparición socialmente provocada de toda enseñanza que fuera algo más que hablar a tontas y a locas de cuestiones cuyas mediaciones no se perciben en absoluto, bloquea toda vía a una transformación lograda del mundo, del mismo modo que un mundo productor de cadáveres no puede dar lugar inmediatamente a una praxis correcta, que pudiera por tanto aspirar a que el pensamiento se subordinara a ella.

Sin embargo, el espíritu que no se hace cargo la producción de cadáveres no se libra por ello de las huellas que la suspensión de la reflexión sobre su privilegio asesino deja en su propia constitución: que ocuparse de cuestiones espirituales es un intento de huir de la verdad que Walter Benjamin legó a todos los que nacimos después, y que sólo puede refutarse en la práctica: "no hay documento de cultura

<sup>1</sup> Konrad Paul LIESSMANN, *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, Viena: Zsolnay, 2006.

que no sea a su vez un documento de barbarie"<sup>2</sup>. Sin una reflexión sobre el nexo de culpa de lo vivo, que se acumula históricamente y cuya manifestación más evidente en este momento es, por una parte, la muerte de aquellos que desde hace 40 cuarenta años no tienen elección y, por otra, a este lado de las fronteras militarmente protegidas, un dejar morir en último término despreocupado; sin una reflexión sobre esto, el espíritu se convierte en apología: se complace en sí mismo y sanciona la mortal constitución de la sociedad como aquello que ésta pretende ser: una instancia neutral. El deseo, que sigue siendo el padre del pensamiento, sufre una regresión inconsciente hasta convencerse de que su propia crecida equivale por sí sola a su realización.

Por otra parte, sería igualmente funesto si el espíritu volviera *constantemente* sobre esa producción de cadáveres: el privilegio se traicionaría como melancolía estetizante que, en el silencio del duelo, olvidaría que en otras partes los quejidos resuenan inescuchados. El espíritu, cuyo potencial es, a través del privilegio de la distancia respecto a la pura lucha por la supervivencia, ser algo más que ésta, hace que ese potencial se marchite con su silencio melancólico, y eso le lleva a obstruir la posibilidad de que dicha distancia se generalice. Con la demolición autocompasiva y estetizante de la diferencia real que le aleja de la condición de los que viven en la verdadera miseria, la distancia se abandona al puro pánico, que en tanto que diferencia prometería ya hoy aquello a lo que todo espíritu —como medio de la diferenciación— aspira realmente: una situación en la que fuera posible ser diferente sin temor<sup>3</sup>.

## II

En un momento histórico en el que la esperanza en el progreso aún no había sido quebrantada por aquello a cuyos presagios se oponía dicha esperanza; en el que aún no se había alcanzado a partir de las ruinas de medio mundo el progreso de llegar en automóvil —que se alimentaba de la destrucción que le había precedido y a la vez sugería un progreso verdaderamente humano—; un momento, finalmente,

---

<sup>2</sup> Walter BENJAMIN, "Eduard Fuchs, der Sammler und der Historiker", *Gesammelte Schriften II-2*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1991, pág. 477. [trad. de J. Aguirre en *Discursos interrumpidos I*, Madrid: Taurus, 1973, pág. 101].

<sup>3</sup> Theodor W. ADORNO, *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, en *Gesammelte Schriften 4*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2003, pág. 116 [trad. de J. Chamorro en *Obra completa, 4*, Madrid: Akal, 2004, pág. 108].

en el que resignarse a la muerte de los otros no se había convertido aún en el fundamento social universal que se erigía como un bloque compacto frente a los que crecían en los nuevos tiempos. En esos viejos tiempos remitió Benjamin a la "débil fuerza mesiánica" que "está dada a toda generación"<sup>4</sup>.

Adorno, a partir de experiencias que Benjamin —empujado al suicidio por los nazis— ya no podría realizar, aludió implícitamente al índice histórico de la formulación benjaminiana. Cuando Adorno escribe a propósito de "una generación que se dice joven, y que en todos sus actos es insoportablemente más adulta de lo que nunca lo fueron sus padres; que ha claudicado ya antes de que se produjera el conflicto, y de ahí extrae todo su poder"<sup>5</sup>; cuando, en vista de esta generación, escribe que "aún el espíritu desvaído, inconsecuente y falto de confianza en sí mismo de los mayores es más capaz de respuesta que la prudente estupidez del junior"<sup>6</sup>, alude a un problema que desde entonces no ha dejado de agudizarse. Esto se manifiesta cuando el estudiante de hoy, que ha crecido en una generación que apenas se percató ya del bloqueo de la praxis porque sus anhelos se ven aplastados por la realidad demasiado pronto, emite un juicio sobre el carácter resignado de la enseñanza —en una realidad que se opone de modo implacable a los que no se conforman y que exige participar activamente en el pisoteo de los más débiles para lograr sobrevivir. En manos de aquellos a los que se les ha arrebatado la débil fuerza mesiánica —que recibieron de tiempos remotos— en la subsiguiente "prehistoria de la sociedad humana", que se manifiesta como una historia de violencia, la tentativa de tomar conciencia de la desaparición de la experiencia, como toda confrontación intelectual con el mundo, tiende a la obcecación de creer que, en su propia estupidez, los estudiantes entienden las cosas mejor que aquellos profesores cuyas cicatrices desprecian, pero dichas cicatrices están producidas por una impotencia que es también la suya. La enorme frustración por haber nacido en un mundo que perciben al mismo tiempo como inalterable y destructivo se ha colado en los vergonzosos textos de los estudiantes, y llama al escepticismo frente al intento de exponer a los profesores el carácter resignado de su educación.

<sup>4</sup> Walter BENJAMIN: "Über den Begriff der Geschichte", *Gesammelte Schriften I-2*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1991, pág. 694 (subrayado en el original) [trad. de J. Aguirre en *Discursos interrumpidos I*, ob. cit., pág. 178]

<sup>5</sup> Theodor W. ADORNO: *Minima Moralia*, ob. cit., pág. 22 [trad. esp., pág. 26].

<sup>6</sup> *Ibid.*, pág. 23 [trad. esp., pág. 26].

## III

Si toda tentativa de poner fin a la muerte de los demás y a la propia conformidad se tambalea ya desde sus comienzos ante la espinosa realidad, el impulso por salir del nexo de culpa de lo vivo, que ya no conoce un afuera, se repliega en el espíritu en su huida. La educación es hoy para los estudiantes un maltrecho sustituto del deseo —aplastado prematuramente por las relaciones sociales— de poner fin al sufrimiento imperante. Se convierte en sucedáneo del intento de lograr algo más de lo que actualmente permiten el ἰδιώτης armado o el ciudadano típico: si este último defiende a los sumo su ignorancia respecto a lo social —travestida como su felicidad (privada)—, el primero exige todo lo más que la "ayuda al desarrollo" no sólo sirva a los intereses del estado nacional de turno. La unidad actual de ciudadano y burgués, conforme se presentó en el texto marxiano "Sobre la cuestión judía", se manifiesta en la negativa a pensar siquiera la posibilidad de una disposición práctica de la humanidad: ciudadano y burgués convergen hoy en que se contentan con dedicar su vida a seguir sometiendo la naturaleza interna y externa. Mientras que, con su actividad atomizada, bloquean la posibilidad de una redención mesiánica capaz de quebrantar su relación con la naturaleza, la propia idea de redención les resulta tan espantosa como a aquellos que querrían regresar irredentos a la unidad originaria —aunque sea bajo la bandera de una *différance* pre-conceptual.

Allí donde la experiencia política —que Benjamin considera entusiasmado la experiencia "auténtica"<sup>7</sup>— condena a la desdicha por su propia imbricación en lo existente y por la impotencia resultante, el impulso inculto de hacer las cosas bien se refugia en la ocupación supuestamente culta con la enseñanza de aquellos que se abstuvieron de la praxis mediante la sublimación. Si el mundo al que han nacido los estudiantes estaba ya objetivamente conforme —por el potencial de aniquilación total— con la ininterrumpida muerte de individuos, los que nacieron en él aprendieron que la muerte no se limitaba a los individuos: al fin y al cabo su existencia en la fase final de lo que Hobsbawm llamara la "edad de oro" de posguerra dependía de que la humanidad de la generación de los padres quedara restringida a ellos y a sus hijos. Apartados del deseo de la liberación, los pocos que no se entregaron en cuerpo y alma a la barbarie se arrojaron al ideal del espíritu y la cultura.

---

<sup>7</sup> Walter BENJAMIN: "Eduard Fuchs, der Sammler und der Historiker", ob. cit., pág. 477 [trad. esp., pág. 102].

## IV

Por parte de los estudiantes, el anhelo de una formación que hace tiempo que ha quedado privada del objetivo de la auto-formación práctica coincide con la abstracción de los presupuestos sociales del concepto clásico de formación, cuya sustancia —la comprensión (únicamente) espiritual del mundo— fue una vez el refugio de aquellos profesores de los que aún se puede aprender algo del espíritu. Para ellos, el fracaso de la praxis se debe a que, en la persistente historia de la violencia, la constitución de la humanidad propiamente dicha se vio frustrada, y eso supuso el acicate para intentar preservar la formación de su corrosión socialmente condicionada. Por ello se aferraron a la formación que les había permitido algo más que la mera participación en la praxis social. Sin perder de vista que las condiciones sociales que les habían permitido trabajar sobre cuestiones espirituales que no perseguían ninguna finalidad práctica comenzaban a resquebrajarse de forma irrevocable, intentaron salvar lo mejor de dicho trabajo: la manifestación inmanente de una universalidad lograda que se constituye en el intento de emanciparse para constituirse como humanidad.

El espíritu que quería ser algo más que mero espíritu se convirtió así en el medio y en la finalidad implícita de la propia acción. Si los profesores de hoy tomaron conciencia de lo positivo del espíritu en el intento de hacerlo realidad —un intento que llevaba a tomar conciencia también de sus límites—, los estudiantes no solo están abatidos por una impotencia social que hace fracasar dicho intento, sino que se enfrentan a las consecuencias de dichos intentos. Deben luchar con amargura por sobrevivir, sabiendo que esto significa la muerte de otros. Abatidos, se dirigen al ideal de la formación y el ingenioso chiste de su profesor les libera de un peso del que ya no podrían liberarse por sí mismos. De modo que sólo en el anhelo consecuente, hipostasiado en la práctica, de una formación que, tras el fracaso práctico de su realización, no apunte a nada más que ella misma, permite atisbar aún la débil fuerza mesiánica de la que hablara Benjamin. Pero solo ex negativo: en el deseo reconocible en el puro afán de alcanzar algo diferente puede apreciarse aquello a lo que los profesores tuvieron que renunciar al formarse: la armonía de la frustración del deseo con la ausencia de deseos que hoy aspira a la formación, la armonía del deseo dañado de objetivación social con la alegría domeñada de poder

participar aún en algún curso interesante, arroja una luz desesperanzada a lo que podría haber sido algo más que contentarse a pesar de todo.

V

El "conocimiento subjetivo de la mala totalidad"<sup>8</sup>, que cobra expresión en el anhelo sin alternativas de una formación incapaz de praxis, coincide con el espíritu también en otro elemento, que se refiere a lo absoluto en él. En una carta a Hans Magnus Enzensberger del 22 de septiembre de 1965, Adorno afirma que para él la filosofía analítica representa

"una nueva figura del oscurantismo: la difamación de todo pensar real como no-científico, la hipóstasis de los métodos de la ciencia en una forma establecida en lugar de todo asunto que interesa a la filosofía en cuanto tal; en otras palabras, un atajo a la barbarie. [...] Puesto que en Alemania se han hecho notar fuertes síntomas de que este absurdo, que garantiza una seguridad absoluta porque carece de contenido, también está ganando terreno, creo que es verdaderamente necesario que algo ocurra para contrarrestarlo"<sup>9</sup>.

En una situación social en la que el exceso de violencia social acumulada ha sustituido al último resquicio de racionalidad social —el intercambio capitalista de equivalentes— por el creciente abandono estructural a la pauperización a nivel internacional por una parte y por un incremento sin fin del consumo capitalista del futuro por otra<sup>10</sup>, la objetividad social se ha vuelto tan insípida que el contenido como tal ha desaparecido del campo perceptivo. Un mundo constituido a través del dominio, que se aleja objetivamente del reino de la libertad y en el que el violento aplastamiento de la existencia dañada sustituye cada vez más los residuos de realidad de la idea hegeliana, da la razón a aquellos que quieren retirarse a la seguridad de la ausencia de objeto. De este modo aquellos que, a causa de sus pensamientos sin contenido, ya no necesitan interesarse por lo que podría ofrecer resistencia, pueden dedicarse sin rémoras y con éxito a repartirse las cátedras res-

<sup>8</sup> Theodor W. ADORNO, "Kulturkritik und Gesellschaft", *Gesammelte Schriften 10.1*, Frankfurt a. M., 2003, pág. 28 (trad. esp. de J. Navarro, *Obra completa, vol 10.1*, Madrid: Akal, 2008, págs. 23-24).

<sup>9</sup> Theodor W. ADORNO, cit. por Dirk Braunstein en las notas del editor a Th. W. Adorno, *Philosophie und Soziologie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2011, pág. 386 (*Filosofía y sociología*, trad. de M. Dimópulos, Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2015, pág. 175).

<sup>10</sup> Sobre el consumo del futuro en la época neoliberal del capitalismo, cfr. Robert KURZ, *Geld ohne Wert. Grundrisse zu einer Transformation der politischen Ökonomie*, Berlin: Horlemann, sobre todo el capítulo 17.

tantes. Al hacerlo implementan, tanto filosóficamente como en la praxis, el programa sin espíritu del neoliberalismo: que no exista alternativa humana a la pura lucha por la supervivencia. Por ello el pensamiento se refugia con razón en aquellas esferas en las que la distancia de la supervivencia aún no está totalmente allanada, de modo que la objetividad —aunque sea solo espiritual— pueda ser tematizada. Si bien esto no permite tratar directamente la objetividad social, es precisamente la distancia que se experimenta respecto del objeto, que como distancia del trabajo oficial recuerda a los analíticos triunfantes el contenido que sería distinto del mero trajín y del desdichado sobrevivir al que la mala totalidad ha degradado la existencia.

Como los bienes culturales, que siguen siendo transmitidos de generación en generación como un botín, no han sido labrados para una clase en particular —aunque ésta ya no está tan claramente constituida—, algo que según Benjamin tendría que haber ocurrido en la “labor de formación materialista”<sup>11</sup>, confrontarse seriamente con los productos espirituales desde el punto de vista de la historia de las ideas tiene un elemento de verdad. Si en 1962 Adorno había afirmado que la razón institucional de la conciencia cosificada de las ciencias humanas estribaba en que el conflicto entre la disciplina científica y la libertad para el objeto “está decidida de antemano contra la comprensión no reglamentada”<sup>12</sup>, de modo que ya no era posible la “dialéctica de la formación, el proceso interno de sujeto y objeto concebido en la época de Humboldt”, hoy, en sectores como la filosofía analítica, el estudiante se enfrenta a una ausencia de objeto ante la que solo le queda el refugio en las batallas pasadas del espíritu. En un momento histórico en el que muchos toman el atajo al que Adorno aludía en su carta citada más arriba, el pensamiento que —a causa del bloqueo de la praxis— ya solo aspira al espíritu en cuanto tal resulta con razón atractivo. Porque promete un contacto con el objeto, mientras que la pura ausencia de contenido se amolda perfectamente a la creciente irracionalidad y a la brutalización de las relaciones sociales.

---

<sup>11</sup> Walter BENJAMIN, "Eduard Fuchs, der Sammler und der Historiker", ob. cit., pág. 473 [trad. esp. pág. 97].

<sup>12</sup> Theodor W. ADORNO, "Notiz über Geisteswissenschaft und Bildung", en *Gesammelte Schriften* 10.2, Suhrkamp, 2003, pág. 496 [trad. esp. de J. Navarro, en *Obra completa* 10.2, Madrid: Akal, 2009, pág. 434].

## VI

El trabajo espiritual, que se replegó sobre sí mismo porque la praxis quedó socialmente condenada a la pseudoactividad, implica una promesa en lo existente que representa lo mejor contra un modo de supervivencia que se hace pasar por filosofía. Sin embargo, la praxis de los estudiantes que toman el contenido espiritual como si fuera todo permite reconocer que en la era neoliberal lo existente ha entrado en una fase de violenta desintegración. Lo “existente”, el “mundo administrado”, sin liberarse de su administración basada en el dominio<sup>13</sup>, ha dado un vuelco hacia la descomposición administrada: el regreso de la miseria y la exclusión social severa en los centros de la socialización capitalista. El repliegue de los profesores hacia el espíritu, repliegue que no perciben como una herida abierta y que por tanto se manifiesta en los seminarios como un logro, es recibido por los alumnos como un en-sí, porque reflexionar sobre esa herida les recordaría demasiado a las heridas que ellos mismos producen —a causa de dicho proceso de descomposición<sup>14</sup>.

Cuando el trabajo sobre contenidos espirituales carece de una reflexión seria sobre el compromiso objetivo que supone la división entre trabajo espiritual y trabajo corporal se convierte en fetichismo del espíritu. Si los estudiantes rebeldes reprocharon a Adorno resignación, no sólo fue porque no se dieron cuenta de que Adorno tenía razón, sino porque no comprendieron su labor teórico-crítica para que pudiera brotar “la semilla que el presente arrojara en él”<sup>15</sup>. Por eso, en los estudiantes rebeldes, la abstracción de las circunstancias reales y su crítica llevaron a un

<sup>13</sup> En 1995 Imre Kertész llamaba la atención sobre la pérdida de substancia del individuo, que en modo alguno había llegado a su fin con el final de la Guerra Fría: “Porque si la historia del siglo XX no fuera más que un desliz de carácter único, que no se repite, como quieren hacernos creer los profetas devotos o falsos, entonces haría ya tiempo que hubiera tenido que comenzar la gran catarsis; en ese caso haría tiempo que el ser humano, el individuo autónomo y emancipado, hubiera anunciado su exigencia de reconquistar a la historia su vida, su destino y su personalidad de la historia” (Imre KERTÉSZ, “Rede über das Jahrhundert”, en *Eine Gedankenlänge Stille, während das Erschießungskommando neu lädt*, Hamburgo: Reinbek, 1999, pág. 23).

<sup>14</sup> De este modo los señores que se distancian de las cosas, que se rompen la cabeza en las bibliotecas y que podrían verse arrojados en cualquier momento a la superfluidad absoluta —lo que les sacaría de su señorío—, reconocen en los que intentan sobrevivir mediante la filosofía analítica que la autoconservación en una realidad que se desmorona requiere la negación determinada y activa de toda objetualidad: la reflexión de la “mimesis del matar” social (cfr. Arne KELLERMANN, “El empleado doblemente libre: el individuo extenuado después de su hundimiento”: *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, nº 5, 2013, pág. 131).

<sup>15</sup> Walter BENJAMIN, “Eduard Fuchs, der Sammler und der Historiker”, ob. cit., pág. 472 [trad. esp., pág. 96].

entusiasmo sin el cual todo intento de materializar por fin la liberación está condenado al fracaso. Pero, por otra parte, también contribuyó a que se desentendieran del duelo por el fracaso de la realización de la filosofía, que Adorno había sublimado mediante la teoría. La verdad de la teoría crítica vivía de aferrarse a la esperanza de realizar la vida justa en un momento en que la práctica por el mundo la desechara, de modo que en la sublimación de dicha esperanza mediante el pensamiento había sin duda un momento de resignación. Sin embargo, los rebeldes que no querían que la débil fuerza mesiánica de su generación se esfumara en el garabateo postmoderno acabaron, por mor de su intento de transformación, desentendiéndose con entusiasmo del bloqueo de toda praxis que permitiera salir de la barbarie. Pero, al volver la espalda a esta realidad —el estadio histórico de la prehistoria que habría que determinar—, sentaron las bases de una resignación mucho más profunda. Su soportable situación material —que se nutría económicamente de la “edad dorada” del capitalismo, que no dejaba de ser violenta prehistoria— sugería un progreso que ocultaba que su propia lógica llegaría un día a su fin. Aprendieron a dejar de reconocer la tendencia aniquiladora del capitalismo y las “energías que la técnica desarrolla más allá del umbral de las necesidades” como algo “destrutivo”<sup>16</sup>.

## VII

Si los estudiantes rebeldes se aferraban —frente a la conciencia del fracaso de la realización de la filosofía y con el entusiasmo de la posibilidad real— a que objetivamente nadie tenía ya por qué pasar hambre<sup>17</sup>, la esperanza de que eso pudiera materializarse a escala planetaria se estrelló contra los límites de la ilustración<sup>18</sup>. Los profesores de hoy se opusieron un día al violento bloqueo de esta posibilidad,

<sup>16</sup> *Ibid.*, pág. 475 [trad. esp., pág. 98]

<sup>17</sup> Theodor W. ADORNO, “Fortschritt”, *Gesammelte Schriften* 10.2, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2003, pág. 618 [trad. de J. Navarro en *Obra completa* 10.2, ob. cit., pág. 548].

<sup>18</sup> Antes de que fuera necesaria una *dialéctica de la Ilustración* aún cabía aferrarse a la esperanza en la espontaneidad. Horkheimer había escrito a propósito del estado autoritario: “Es verdad que con una recaída en la vieja economía privada todo el horror volvería a comenzar desde el principio con una nueva denominación diferente. Pero el esquema histórico de tal razonamiento solo conoce la dimensión del progreso y la regresión, y no tiene en cuenta la intervención de los hombres. Solo los toma en consideración como aquello que son en el capitalismo: magnitudes sociales, cosas. Mientras la historia persista en su curso lógico, no cumplirá su determinación humana” (Max HORKHEIMER, “Autoritärer Staat”, en *Gesammelte Schriften*, vol. 5, Frankfurt am Main: Fischer, 1987, pág. 319 [trad. de Bolívar Echevarría, México D. F.: Ítaca, 2006, pág. 86]).

un bloqueo que surgió a comienzos del siglo XX y se absolutizó en los arsenales de armamento atómico<sup>19</sup>, migrando al interior de los hombres en el aplacamiento de las necesidades a cargo de la industria cultural. El impulso somático exigía el final de la violencia y la protesta espontánea a nivel global dejaba margen para que surtiera efecto, pero el intento de llegar al freno de emergencia al que remitiera Benjamin no permitió alcanzarlo.

Con todo, fue precisamente este intento de alcanzar el freno, forjado en la confrontación con los objetos espirituales heredados, lo que hizo que cobraran vida "como confianza, como coraje, como humor, como astucia, como perseverancia en esta lucha" y actuaran retroactivamente "en la lejanía de los tiempos"<sup>20</sup>, antes de pasar a la historia de la aniquilación: "El movimiento de protesta en todos los países de la tierra, en ambos bloques como en el Tercer Mundo, revela que la integración no podía tener lugar sin resistencias"<sup>21</sup>.

Pero estos momentos de solidaridad y espontaneidad humana no solo repercutieron en la lejanía de los tiempos. Como Adorno constató, también hicieron que se tambalara la aversión de las ciencias del espíritu a una comprensión no reglamentada de los objetos espirituales: la dialéctica de la formación, que había sido inmovilizada mediante su ubicación en las instituciones académicas, se movilizó de nuevo en la oposición extraparlamentaria y extrauniversitaria. La solidaridad y la espontaneidad se introdujeron así en la formación de los que hoy son profesores: tanto en la seriedad de una dedicación sublimadora a cuestiones espirituales como en su carácter individual. De la decepción de la esperanza social surgió la confianza en que el espíritu no podía llegar a ser completamente irrelevante. En la experiencia del fracaso social de la realización de la emancipación humana, y a causa de ella, optaron por salir de ese horizonte cerrado a través de la formación: de la esperanza brotó la seriedad con la que se dedicaron a lo espiritual. La experiencia de una colectividad no meramente represiva dio lugar a la libertad espiritual que tole-

<sup>19</sup> Dada la desproporción de fuerzas en una época que Günther Anders denominara la "última" por mor de la "posibilidad de autoaniquilación" que había generado (Günther Anders, *Die atomare Drohung*, Munich: Beck, 1983, pág. 93), Adorno señalaba la imposibilidad práctica de una resistencia violenta contra la violencia administrada, que había llegado a ser absoluta: "contra los que administran bombas, las barricadas son ridículas" (Theodor W. ADORNO, "Notizen über Theorie und Praxis", en *Gesammelte Schriften 10.2*, ob. cit., pág. 771 [trad. de J. Navarro en *Obra completa 10.2*, ob. cit., pág. 686]).

<sup>20</sup> Walter BENJAMIN, "Über den Begriff der Geschichte", BGS 1, pág. 694 [trad. esp., pág. 179].

<sup>21</sup> Theodor W. ADORNO, "Aus einem Entwurf 'Zur Neuausgabe' der Dialektik der Aufklärung", en R. Tiedemann (ed.): *Frankfurter Adorno Blätter*, Bd. VIII, Munich: Text+Kritik, 2003, pág. 7 s.

raba otros pensamientos además de los vinculados a la propia formación biográfico-individual.

Si esa seriedad permitió que la formación —pese a la experiencia de sus límites— fuera algo sustancial, motivo por el cual aún hoy la enseñanza consigue transmitir contenidos, el momento del deseo, el poder seguir también las propias inclinaciones, permitió que dicha seriedad no se convirtiera en dogma: La libertad sustancial para entregarse a las cosas posibilitó que las lecciones y seminarios ofrecieran una explicación viva de lo espiritual: en dichas aulas los estudiantes podían soñar aún con la vida. Pese a que dicha vida está apagada porque vuelve la espalda a la destrucción efectiva de la vida y pese a que el espíritu no ofrece ningún motivo contra dicha destrucción, en los pocos seminarios en los que aún refulge, su brillo es tanto mayor frente a la asfixia institucionalizada del espíritu en el resto de las facultades.

Tanto frente a la organización administrada de los estudios universitarios conforme a la rutina capitalista en el plan de Bolonia —en una tendencia a coordinarse como una camarilla que considera el espíritu como su botín<sup>22</sup>— como frente a los partidarios liberales de la ausencia de contenido, la enseñanza sigue prometiendo a los decepcionados en su retirada una libertad que es algo más que el liberarse *del* espíritu. Pero si esta libertad aúna los impulsos para su realización precisamente en lo que habría que salvar en ella, porque vuelve la espalda a un mundo sin espíritu y trata los objetos como si fueran algo absoluto, dicha libertad también teje la red que la ata a la praxis. Como la herida por el carácter meramente espiritual de la propia praxis no es puesta en relación con las desesperadas relaciones sociales concretas, el espíritu pierde la esperanza y tiende a fetichizarse a sí mismo en los resquicios de enseñanza restantes.

## VIII

Si bien la falta de experiencia de los estudiantes ofrece buenos motivos para el escepticismo frente a sus críticas a los profesores, dichas críticas encuentran justificación en la desesperada situación del espíritu en la realidad objetiva. Pero no es la impotencia del espíritu en la era neoliberal de la descomposición administrada lo que impulsa a esta crítica, sino el carácter no vinculante del espíritu frente a una

---

<sup>22</sup> Magnus KLAUE, "Der Geist als Beute. Wie ein Betrieb zur Bande wird", en *Verschenkte Gelegenheiten. Polemiken, Glossen, Essays*, Friburgo: ça ira, 2014, págs. 25-32.

praxis destructiva y sin espíritu. Se trata de su impotencia, que ha persistido durante décadas y se ha sedimentado en el espíritu como una absoluta ausencia de todo carácter vinculante, que en consecuencia ofrece el fundamento para una crítica no vinculante, que solo sirve para la gratificación narcisista. Si el espíritu desaparece de la existencia, los incultos podrán desquitarse con gusto frente a aquellos cuya formación no les permite contraponer nada a la pura vaciedad del mundo, y que por eso se aferraron a los bienes culturales heredados.

Si la enseñanza del instruido resulta atractiva porque es rica en espíritu y —allí donde puede manifestarse de forma viva— ofrece una libertad de acción que permitiría pensar también contra el propio espíritu, es precisamente esta libertad de acción la que acaba haciendo que el carácter no vinculante del espíritu triunfe sobre profesor y alumno. Porque "el criterio de la verdad de la teoría crítica no es la *adequatio intellectus ad rem*, sino la praxis"<sup>23</sup>, y esto no vale solo para la teoría crítica: La suposición de que el espíritu pueda influir en la realidad es la suposición tácita incluso del más estoico alejamiento del mundo, que en la actualidad se ha vuelto enormemente problemático. La libertad de enseñanza, que no es un liberarse de la enseñanza, está marcada por un mundo que tiende a convertirse en un mundo sin espíritu, del mismo modo que la reestructuración de la universidad ha eliminado los últimos residuos académicos del espíritu. Incluso la esperanza de que la formación permita a algunos individuos —aunque sea aislados— abandonar la ciega y mortal lucha por la supervivencia se desvanece en el momento en que esta lucha se ha introducido en la misma necesidad de formación.

Esto repercute también en un momento de la enseñanza, el crear escuela —la transmisión de la verdad—, que de suyo implicaba ir más allá de sí mismo en pos de una praxis en sentido enfático: si la varilla de zahorí de aquellos que aún no están completamente conformes les ha conducido a los seminarios de aquellos profesores en los que la apología aún no es absoluta, al mismo tiempo el trabajo espiritual en una época sin espíritu socava aquello a lo que se refería el espíritu. Que esto se manifieste en la enseñanza de forma contemplativa resulta hoy tanto más lamentable: que tanto la enseñanza como la confrontación con sus contenidos estén condenados por la objetividad social a un carácter no vinculante es una herida producida por la violencia capitalista —como también lo es el que la lógica del proceso de

---

<sup>23</sup> Jordi MAISO, "Gegenwärtige Vorgeschichte. Bemerkungen zum heutigen Stand der Kritik", en J. M. Romero (ed.), *Immanente Kritik heute*, Bielefeld: Transcript, 2014, pág. 132.

valorización del valor lleve a que los pocos instruidos que alcanzan la edad de jubilación en estos años sean los últimos a los que podremos denominar así.

*Traducción del alemán: Jordi Maiso*

# SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: SOBRE LA AMBICIÓN DEL ESTRATO SOCIAL FORMADO POR LAS POSICIONES DE PODER

*Knowledge Society: On the Ambition of the Educated Class for the Power Positions*

CHRISTINE RESCH\*

[c.resch@soz.uni-frankfurt.de](mailto:c.resch@soz.uni-frankfurt.de)

Fecha de recepción: 15 de septiembre de 2014

Fecha de aceptación: 22 de octubre de 2014

## RESUMEN

Este artículo analiza dos momentos diferenciados de la “sociedad del conocimiento”, tanto en relación con cambios sociales reales, como en relación con su reflejo en la elaboración teórica que los acompaña. La crisis del Fordismo y el triunfo de las políticas neoliberales constituyen el telón de fondo de los dos modelos de “sociedad del conocimiento”. Aunque esos modelos se presentan como alternativa a la sociedad de clases, nuestro análisis pone de manifiesto que sus contradicciones perviven y siguen expresándose en la sociedad del conocimiento.

*Palabras clave:* sociedad post-industrial; sociedad del conocimiento; sociedad del riesgo; sociedad de clases; sociedad del consumo; sociedad de las experiencias; tecnocracia; formación; educación; saber.

## ABSTRACT

This article analyzes two different moments of the "knowledge society", both in relation to real social changes as in relation to the theoretical elaboration that goes along with them. The crisis of Fordism and the triumph of the neo-liberal policies are the background of the two models of "knowledge society". Although these models are presented as an alternative to the class society, our analysis shows that its contradictions persist and continue expressing in the knowledge society.

---

\* Autora y ensayista.

*Key words:* Post-industrial Society; Knowledge Society; Risk Society; Class Society; Consumer Society; Experience Society; Technocracy; Education; Knowledge.

## 1 EL TAN CACAREADO FINAL DE LA SOCIEDAD DE CLASES\*

Desde el milagro económico de los pasados años 50 y desde que Schelsky acuñara en relación con él la noción de “sociedad nivelada de clase media” los científicos sociales de la corriente mayoritaria están de acuerdo, si prescindimos de una breve interrupción a finales de los 60 y comienzos de los 70, en que esa sociedad ya no puede ser descrita en términos de una “sociedad de clases”. Solo se discute qué concepto es el adecuado para describir la forma actual de socialización. En los últimos 50 años ha cambiado bastante en qué sociedad vivimos. La “sociedad del riesgo” de Beck y, últimamente y de manera sorprendentemente estable, la “sociedad del conocimiento”, concepto no atribuible a ningún autor en solitario, han alcanzado cierta supremacía.

Si bien el concepto de “milagro económico” está referido al caso de la República Federal de Alemania, la renuncia a la sociedad de clases (aunque no al capitalismo) no es una “excepcionalidad alemana”. Como es sabido, en Gran Bretaña los fundadores de los *Cultural Studies* (Edward P. Thompson, Raymon Williams, Richard Hoggart) ya reaccionaron en los pasados años 50 este tipo de renuncias (y al mismo tiempo al Estalinismo), para lo cual investigaron la dimensión *cultural* de la pertenencia de clase, sin por ello renunciar a las “clases”.<sup>1</sup> La investigación de los estilos de vida ha recibido, como se sabe, importantes impulsos de Pierre Bourdieu, que es interesante entre otras razones por haber ofrecido argumentos a los defensores de una teoría de clases “ampliada”. Los defensores de la “sociedad del conocimiento” se vinculan con las tradiciones estadounidenses y establecen su inicio en la “so-

---

\* En este artículo se recogen algunas de las reflexiones marco del libro aparecido hace unos años (Christine RESCH, *Berater-Kapitalismus oder Wissensgesellschaft? Zur Kritik der neoliberalen Produktionsweise*, Münster: Westfälisches Dampfboot, 2005). A petición de los editores de *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica* no se ha realizado una actualización de aquellas reflexiones en la confianza de que siguen teniendo interés para los lectores de habla castellana hoy.

<sup>1</sup> Cfr. de manera más detallada el capítulo sobre los *Cultural Studies* en Christine RESCH, *Die Schönen Guten Waren. Die Kunstwelt und ihre Selbstdarsteller*, Münster, Westfälisches Dampfboot, 1999.

ciudad post-industrial” de Daniel Bell.<sup>2</sup> “La inteligencia como nueva clase”<sup>3</sup> de Alvin W. Gouldner está ya casi olvidada, pero forma parte también de este contexto. Peter Drucker es citado frecuentemente en calidad de garante del concepto, por más que sus libros no pertenezcan al ámbito científico y sean más bien guías para directivos de empresa. Alain Touraine ya había escrito un análisis de la dominación de la “sociedad post-industrial” francesa antes de D. Bell<sup>4</sup>.

Esta “primera sociedad del conocimiento” está caracterizada por el optimismo, por la credulidad en el progreso y en la ciencia y por la idea de planificabilidad de la sociedad. Con la “sociedad del riesgo” de U. Beck<sup>5</sup> se pone el acento en los efectos colaterales no pretendidos de la técnica y el desarrollo. Hubo que esperar a los años 90 para que la “sociedad del conocimiento” fuera redescubierta. Ya nadie tiene influencia sobre esta “segunda sociedad del conocimiento”. Se ha convertido en una “necesidad objetiva”, nos sobrepasa, pero podemos intentar sacar lo mejor de esa necesidad. La sociedad del riesgo es, al mismo tiempo, una sociedad de oportunidades.

De eso voy a tratar a continuación, de esas dos sociedades del conocimiento. El abandono de la teoría de clases constituye el marco. Dicho abandono se fundamenta esencialmente en dos argumentos: 1) el consumo de masas y 2) el conocimiento como fuerza productiva más importante. La segunda línea —“sociedad del conocimiento”— constituye la cuestión central, la línea que va de la “sociedad del consumo” a la “sociedad de las experiencias” sólo será, por el contrario, brevemente esbozada.

## 2 DE LA SOCIEDAD DEL CONSUMO A LA SOCIEDAD DE LAS EXPERIENCIAS

En Europa y especialmente en Alemania el Fordismo se vio interrumpido por la economía de guerra, la miseria posbélica y la reconstrucción (renuncia al consumo

<sup>2</sup> Daniel BELL, *The Coming of the Post-Industrial Society*, New York: Basic Books, 1973, cit. por la edición alemana *Die nachindustrielle Gesellschaft*, Frankfurt/New York, Campus, 1975.

<sup>3</sup> Alvin W. GOULDNER, *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class: A Frame of Reference, Theses, Conjectures, Arguments, and an Historical Perspective on the Role of Intellectuals and Intelligentsia in the International Class Contest of the Modern Era*. New York: Seabury Press, 1979 (cit. por la edición alemana Frankfurt/New York, Campus, 1980).

<sup>4</sup> Alain TOURAINE, *La société post-industrielle*, Denoël, Paris, 1969 (cit. por la edición alemana Frankfurt/M, Suhrkamp, 1972).

<sup>5</sup> Ulrich BECK, *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M, Suhrkamp, 1986.

por el más alto bien general). Después del “Fordismo de los preparativos de guerra” y del keynesianismo de derechas de los años 30 (con el empleo propagandístico de los receptores de radio y el turismo de masas propio de la organización “Fuerza a través de la alegría”, así como la planificación de un coche utilitario para el pueblo), también en Europa occidental se reestableció ese modo de acumulación proveniente de EEUU con el impulso económico en los años 50: un régimen de acumulación que, como es conocido, saca provecho del consumo y la producción de masas. El “trabajador acomodado” es un elemento constitutivo del Fordismo<sup>6</sup>. Solo gracias a salarios relativamente altos es posible el consumo de masas.<sup>7</sup>

La teoría de la sociedad reaccionó con rapidez a esta evolución. La teoría de clases dejó de ser el marco teórico para explicar la desigualdad social. Como criterio nuevo se estableció el concepto de “estrato” o “capa” social. La sociedad de consumo era al mismo tiempo una “sociedad nivelada de clase media”. Los trabajadores desaparecieron de la teoría social. La sociedad de consumo se convirtió en un medio eficaz para diferenciarse de la sociedad del bloque soviético. Por medio del “consumo” es como se representaba la guerra fría en la cotidianidad: “¿Me permite poner un poco más?”, preguntaba la amable vendedora en el lado occidental, mientras que en el Este hacían cola para comprar.

Ya un año antes de la crisis del petróleo, el *Club of Roma* publicó un informe “Sobre los límites del crecimiento”. La crisis del petróleo en 1973 puso de relieve para una “amplia opinión pública” que el consumo y la producción en masa “agotaba” las condiciones de posibilidad de ese modo de producción —los recursos naturales— y destruía el medio ambiente. El consumo dejó de ser algo hermoso. Al mismo tiempo la ciencias sociales redescubrieron las clases. (Ciertamente esto ya era un fenómeno ideológico, pues el movimiento y la cultura obreros habían sido destruidos y aniquilados por los nazis. En Gran Bretaña era otra cosa. Allí esto se produjo bajo el mandato de Margaret Thatcher.) Se investigó sobre la conciencia

<sup>5</sup> N. del trad.: *Kraft durch Freude* (KdF, literalmente “Fuerza a través de la alegría”) fue una organización política nazi que existió entre 1933 y 1945 dedicada a la tarea de estructurar, vigilar y uniformar el tiempo libre de la población alemana en tiempos del III Reich.

<sup>6</sup> El concepto lo he tomado de John H. GOLDTHORPE et al., *The Affluent Worker in the Class Structure*, Cambridge, Cambridge University Press, 1969 (cit. por la edición alemana München, Wilhelm Goldmann Verlag, 1971), que realizaron un ambicioso proyecto de investigación en Inglaterra de sociología del “trabajador acomodado” y mostraron que la tesis del “aburguesamiento” de la clase trabajadora no se corresponde con la realidad.

<sup>7</sup> Para información más completa sobre el modo de producción fordista, su crisis y su transición hacia el Post-Fordismo, cfr. Joachim HIRSCH y Roland ROTH, *Das neue Gesicht des Kapitalismus. Vom Fordismus zum Post-Fordismus*, Hamburg, VSA, 1986.

obrero.<sup>8</sup> La “crítica de la estética de la mercancía” de Haug<sup>9</sup> era ambas cosas al mismo tiempo: crítica del consumo y análisis de modo como la conciencia de los trabajadores es manipulada por esa estética de la mercancía. En algunas fracciones de los nuevos movimientos sociales se practicó la crítica del consumo por medio de una negativa a consumir: economía de subsistencia en comunas agrarias. Existían nociones de “vida buena” que no seguían el lema de “trabajar para consumir”.

Con el final del Fordismo se disocia el consumo. Por un lado, el consumo distinguido y, por otro, el consumo basura de menos valor. Las desigualdades sociales se agudizan con la transformación neoliberal y se lleva a cabo una escisión en la sociedad. De una parte, empleos mal pagados/desempleo/exclusión social; de otra parte, distinguidos ejecutivos y “trabajadores del conocimiento”.<sup>10</sup> La teoría de las dos clases vuelve a perder plausibilidad: ahora adquieren importancia las “diferencias sutiles”<sup>11</sup>. Se diferencia de manera esmerada entre una multiplicidad de tipos de consumo. Por medio del consumo de lujo diferenciado es como los trabajadores del sector servicios, bien formados y todavía bien integrados en el mercado laboral en los años 90, proyectan la imagen de sí mismos. La “sociedad de las experiencias”<sup>\*</sup> se convierte en un tópico para explicar la sociedad por medio de los hábitos de consumo.<sup>12</sup>

<sup>8</sup> Como ejemplo de estas investigaciones baste nombrar el famoso estudio de Heinrich PROPITZ, Hans Paul BAHRDT et al. *Das Gesellschaftsbild des Arbeiters: soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie*, Tübingen, Mohr, 1957 y las investigaciones de sociología industrial en los Institutos del ramo de Frankfurt, München y Göttingen.

<sup>9</sup> Cfr. Wolfgang Fritz HAUG, *Kritik der Warenästhetik*, Frankfurt/M, Suhrkamp, 1971.

<sup>10</sup> Hasta qué punto se da importancia a los “creativos” es analizado por el libro de Richard FLORIDA, *The Rise of the Creative Class*, New York, Basic Books, 2002, que considera a los creativos una clase y se sorprende que ellos no se vean a sí mismos como clase.

<sup>11</sup> Pierre BOURDIEU, *La distinction. Critique social du jugement*, Paris : Les Editions de Minuit, 1979 (cit. por la edición alemana Frankfurt/M, Suhrkamp 1982).

<sup>\*</sup> En el ámbito de habla española se suele traducir el concepto *Erlebnisesellschaft* por “sociedad de experiencias”. La traducción puede, sin embargo, conducir a confusión. Lo que el término alemán pretende caracterizar es una sociedad de consumo en la que se ha vuelto prioritaria la configuración individualista del propio estilo de vida. El imperativo de acción consiste en buscar la autorrealización por medio de disfrute inmediato que da el consumo, pero poniendo el acento en la diferenciación y la distinción, así como en las vivencias que ese consumo pueda proporcionar.

<sup>12</sup> Gerhard SCHULZE, *Erlebnisesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart*. Frankfurt/M, New York, 1992; para una crítica entre otros a Schulze y a la “tesis de la individualización”, cfr. Hans-Günter THIEN “Die soziale Frage neu entdeckt: gespaltene Gesellschaften”, en: Olivre Brüchert y Christine Resch (eds.), *Zwischen Herrschaft und Befreiung. Kulturelle, politische und wissenschaftliche Strategien*. Westfälisches Dampfboot, 2002, que confronta la “cuestión social” redescubierta entretanto con la continuidad de la desigualdad social.

Partiendo de la sociedad del consumo<sup>13</sup>, concepto de sociedad en el que cristaliza teóricamente el consumo de masas, después de un pequeño paréntesis en el que las ciencias sociales y los movimientos sociales practicaron una crítica y un rechazo del consumo<sup>14</sup>, se generaliza a finales del siglo XX la sociedad de las experiencias, el consumo de lujo.

También es posible trazar otra línea, cosa que he hecho de manera implícita. Partiendo de la “sociedad nivelada de clase media”, que responde a la experiencia del “trabajador acomodado”, tras una pequeña interrupción en la que las ciencias sociales volvieron a descubrir las clases, emerge una sociedad del conocimiento y de los servicios, que a su vez se caracteriza por las “diferencias sutiles” y las diversas clases de consumo, y de esta manera viene a ser una sociedad de experiencias. Hablar de sociedad del conocimiento o de sociedad de experiencias es tan solo una cuestión de perspectiva, es cuestión de qué telón de fondo se use, la fuerza productiva o la de consumo.

### 3 LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO ANTES Y DESPUÉS DE LA SOCIEDAD DEL RIESGO.

#### 3.1 La estrato social formado\* y los "de ahí arriba".

La “sociedad nivelada de clase media” fue el intento de describir el Fordismo que volvía a ponerse en marcha. Con el inicio de la crisis del Fordismo en los años 70 ese modelo de sociedad quedó superado. Mientras que en Alemania se redescubre la sociedad de clases, en EEUU se crea el concepto de “sociedad post-industrial”<sup>15</sup>. Cuando se elabora este concepto —el libro se publica en 1973, pero los artículos ya habían aparecido con anterioridad— todavía no se hablaba de crisis. Y de esto justamente trata: es un modelo de sociedad que todavía está impregnado de la experien-

<sup>13</sup> De manera similar a como ha ocurrido con la “sociedad industrial” y actualmente con la “sociedad del conocimiento”, la denominación “sociedad del consumo” ha pasado de tal manera a tener un uso generalizado y común, que ya no se puede atribuir a autores concretos de modo exclusivo.

<sup>14</sup> Cfr. Alan GARTNER y Frank RIESSMAN, *The Service Society and the Consumer Vanguard*, New York: Harper & Row 1974 (cit. por la edición alemana, Frankfurt/M: Suhrkamp, 1978).

\* N. del trad.: el término alemán empleado es “gebildete Schicht”. *Schicht* se puede traducir por capa, estamento, estrato (aquí social) y *gebildet* se puede traducir por formado, culto, educado, instruido, erudito. La autora se desmarca de quienes pretenden identificar este grupo social (académicos, expertos, científicos, ejecutivos, etc.) con una clase. En cada momento se usa la traducción que mejor puede encajar en el contexto.

<sup>15</sup> Daniel BELL, *The Coming of the Post-Industrial Society*, op. cit.

cia fordista —es posible automatizar todavía más la producción y organizarla de manera más efectiva, se puede planificar el desarrollo económico, se va a producir un progreso tecnológico impulsado por ingenieros y técnicos— y al que la crisis del Fordismo, cuando el libro se publicó, le confirió una plausibilidad suplementaria. Crecimiento nulo, escasos aumentos de la productividad, la no disponibilidad ilimitada de materias primas, etc. era índices claros del final de la sociedad industrial. El hecho de que Bell denomine su análisis y su pronóstico con el concepto de “sociedad postindustrial” se corresponde con esa situación. Algo termina, pero lo que está por venir no lo sabe nadie —“post-industrial” (y también “postfordista”) hacen referencia a que las transformaciones ya son percibidas e interpretadas, pero todavía no han sido conceptualizadas. (En contraposición al diagnóstico social, que por medio de una denominación sociedad-“x” sugiere que todo es de otra manera o se volverá diferente, la denominación “post-” es más modesta. Como es sabido, no toda transformación significa una revolución”<sup>16</sup>).

Bell no afirma en ningún sitio que vivamos en una “sociedad post-industrial”. En la edición inglesa original incluso dice explícitamente “*The Coming of the Post-industrial Society*”<sup>17</sup>. Basándose en desarrollos que ya estaban teniendo lugar (crecimiento del sector servicios, importancia del conocimiento para la producción), Bell dibuja la “sociedad post-industrial” como el modelo futuro más probable. La “sociedad post-industrial” es una visión, una visión de aquello a lo que hay que aspirar.

No es necesario presentar aquí detalladamente a Bell. Esto ya se ha hecho repetidamente y se puede consultar sin dificultades. Baste aquí con repetir brevemente

<sup>16</sup> Ulrich BRÖCKLING, Susana KRASMANN y Thomas LEMKE (ed., *Glossar der Gegenwart*, Frankfurt/M: Suhrkamp) critican la aproximación consistente en reducir la actualidad a un principio dominante y proponen como alternativa un “glosario de la época actual”, que parte (en la tradición de Foucault) de “microtécnicas” y pretende obtener de ellas conclusiones en relación con las “macroestructuras”. Pero como ellos mismos señalan, la selección de términos permanece inconclusa y se echa de menos una evaluación teórica y una comparación histórica. Estas tareas están todavía por hacer, si lo que se pretende es prolongar el proyecto de Raymond WILLIAMS (*Cultur and Society 1780-1950*, London and New York: Columbia University Press, 1958; cit. por la edición alemana, München: Verlag Rogner & Bernard, 1972), quien concibió la “teoría de la sociedad como historia conceptual”. Williams fija su atención en cinco conceptos: industria, democracia, clase, arte y cultura — su cambio de significación en las últimas décadas del siglo XVIII y en la primera mitad del siglo XIX pone de manifiesto una transformación general de las formas de pensamiento características. Respecto a la transición del Fordismo al Neoliberalismo sería completamente revelador estudiar con toda precisión las “nuevas palabras” y los cambios de significación de los conceptos empleados con los que hemos de reflexionar sobre nosotros y sobre la sociedad.

<sup>17</sup> Para una crítica estadounidense coetánea, cfr. Robert L. HEILBRONNER, “Economic problems of a ‘postindustrial’ society” (1973); citado por su traducción alemana en Lucian Kern (ed.), *Probleme der postindustriellen Gesellschaft*, Köln: Kiepenhauer & Witsch, 1976, págs. 218-238.

las dimensiones más importantes de las “sociedades post-industriales” sobre las que construye su argumentación. Bell constata:

- 1) Dentro del sector terciario se produce un desplazamiento desde los proveedores de servicios “más bajos” (transporte) hacia los más altos (salud, educación/formación, investigación y administración).
- 2) El trabajo semi-cualificado pierde significación en favor del trabajo de oficina, las tareas de formación y administración, en favor de actividades profesionalizadas.
- 3) A causa de la necesidad de planificar, el progreso depende del trabajo teórico en las universidades, las organizaciones de investigación y los institutos científicos.
- 4) El progreso del cambio tecnológico puede ser planificado de manera consciente, el futuro económico puede autodeterminarse.
- 5) Una tecnología intelectual nueva (autómatas, programas informáticos, formulas estadística y matemáticas) ofrece reglas para solucionar los problemas.

Todavía sin emplear esa terminología, los puntos 1, 2 y 5 describen el saber como la fuerza productiva más importante del futuro. Con los supuestos implícitos en los puntos 4 y 5 es posible especificar el tipo de saber al que se hace referencia. Los científicos naturales y los ingenieros ocupan una posición clave en la visión de Bell. Los puntos 3, 4, y 5 delatan claramente la mentalidad del momento: un entusiasmo por la planificación y una creencia en el progreso como solo era posible todavía en los años 1970. Vinculado a esto se produce una desvalorización del saber experiencial. El concepto de saber que es apreciado en ambas “sociedades del conocimiento” se limita a una parcela del saber disponible en la sociedad. La valoración de la ciencia, o más exactamente del saber teórico, sin embargo, merece una puntualización particular: aquí se defiende una investigación autónoma. Esto es política del estrato social con formación *contra* la clase dominante, que no entiende del asunto y por la que ese estrato no quiere dejarse comandar. Solo la capacidad de abstracción de los científicos y los técnicos hace posible la planificación consciente del progreso mediante la técnica. Ni el capital ni el trabajo están en condiciones de realizarlo. ¿Y los científicos sociales? Ellos *son* los planificadores y los administradores, los que anticipan y ordenan los desarrollos futuros.<sup>18</sup> Ciertamente esto no se

---

<sup>18</sup> En el contexto de una reforma de la administración estatal considerada necesaria, se afirma: “En relación con la función analítico-coordinadora de carácter generalista hay que garantizar un suministro suficiente de personal en esa dirección, de modo que se creen carreras formativas que com-

dice explícitamente, pero se corresponde con la autocomprensión que se expresa en las planificaciones de los estudios de ciencias sociales, así como en la actitud que el libro Bell sugiere.

Bell tuvo en Alemania una recepción ya antes de que se tradujera su libro. Se trataba de dar carta de ciudadanía al debate en este país<sup>19</sup>, pero también de realizar una fuerte crítica desde la perspectiva de una teoría de clases<sup>20</sup>. Bell, por su parte, diferencia explícitamente la “sociedad post-industrial” de la sociedad de clases. Esto es trivial, pero conviene mencionarlo, porque Alwin W. Gouldner<sup>21</sup> desarrolla un concepto de sociedad del conocimiento en el que no se renuncia a las clases, sino que se amplían: Los intelectuales y los técnicos formarían una tercera clase. Lo interesante ahora ya no es la propiedad privada, sino el control de los medios de producción. Esto, según Gouldner, diferencia a los intelectuales respecto a la “antigua clase propietaria” y al proletariado. Los describe como el posible “sujeto revolucionario”<sup>22</sup>.

Esta primera sociedad del conocimiento estadounidense se sitúa en la tradición de la ilustración anglosajona: atolondrada ejecución pragmática de proyectos, a la que se le presupone un carácter progresista y una controlabilidad. Además se trata de una política que se dirige en primera línea contra el capital, en Bell sólo sugerida como autonomía, en Gouldner desplegada como teoría de la liberación. El pacto entre los intelectuales (técnicos) y los trabajadores bien formados<sup>23</sup>, tal como es

---

binen una orientación hacia funciones transversales —es decir, adaptadas a las condiciones organizativas, planificadoras y jurídicas de la administración política— con una comprensión profundizada sobre todo de los problemas de las ciencias económicas y sociales.” (Günther SCHMID y Hubert TREIBER, *Bürokratie und Politik. Zur Struktur und Funktion der Ministerialbürokratie in der Bundesrepublik Deutschland*. München: Fink, 1975, pág. 99). Aquí se habla en favor de preparar a los científicos sociales para el servicio estatal.

<sup>19</sup> Cfr. la introducción y las contribuciones propias de Lucian Kern (ed.), *Probleme der postindustriellen Gesellschaft*, op. cit.

<sup>20</sup> Cfr. Jürgen FRANK, “Die postindustrielle Gesellschaft und ihre Theoretiker”: *Leviathan*, 1973, págs. 383-407. Para una crítica posterior cfr. Egon BECKER, “Die postindustrielle Wissensgesellschaft – ein moderner Mythos?": *Zeitschrift für kritische Theorie*, 12/2001, págs. 85-106. También se encuentra una crítica y una descripción en Jürgen RITSERT, *Gesellschaft. Einführung in die Grundbegriffe der Soziologie*. Frankfurt/M: Campus, 1988, págs. 274-292.

<sup>21</sup> Alvin W. GOULDNER, *The Future of Intellectuals*, op. cit.

<sup>22</sup> Para una presentación detallada de los presupuestos centrales y una crítica de los mismos, cfr. Jürgen RITSERT, op. cit., págs. 292-304.

<sup>23</sup> Heinrich POPITZ, Hans Paul BAHRDT et. al. (*Technik und Industriearbeit. Soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie*, Tübingen: Mohr, 1957) describen la “inteligencia técnica” como “especificación de algunas formas de pensamiento con las que el sano sentido común suele orientarse en el mundo”. Esa especificación se aproxima en parte al pensamiento de las ciencias naturales, por ejemplo, en los ingenieros industriales. Por el contrario, para los trabajadores industriales la especifica-

descrito en la “sociedad del conocimiento I”, no significa que en el Fordismo no se haya producido también y sobre todo una des-cualificación del trabajo vivo, “cualificación” que se transfirió a las máquinas: “Una máquina sin vida es espíritu coagulado”<sup>24</sup>. Pero Horst Kern y Michael Schumann indican expresamente en su investigación sobre la “conciencia de los trabajadores” que no existe una valoración homogénea del proceso:

“La complejidad técnica de las instalaciones de producción fuerza una polarización entre los cuadros de empleados formados técnicamente y unos obreros a los que se les encarga exclusivamente unas faenas escasamente cualificadas y que actúan como tapa-agujeros de las deficiencias todavía existentes en un sistema de procesos de producción automatizados. Claro que una polarización de este tipo no se da para los encuestados sólo entre trabajadores y empleados, sino que significa en algunos también una división dentro de los obreros mismos. Criterios como ‘menor edad’, ‘inteligencia y receptividad’ y, sobre todo, ‘formación adecuada’ (profesiones de técnico especialista) se consideran condiciones de partida importantes para poder participar de manera positiva en esta evolución.”<sup>25</sup>

Este estudio demuestra de manera gráfica que en la “sociedad del conocimiento I” los mismos miembros de la clase trabajadora tematizan una división dentro de ella y que esa división es reflejada en la teoría por los científicos. Mientras que unos temen ser desplazados a una “posición de marginalidad social”, otros juzgan la evolución técnica de manera positiva, porque también a los trabajadores “se les exigen importantes cualificaciones intelectuales, “mentales”, que solo se pueden adquirir por medio de una formación teórica”<sup>26</sup>. Los trabajadores son preguntados en su condición de competentes expertos en sus propias experiencias; sus presuntos juicios sobre la “evolución de la situación social de los trabajadores” están referidos a

---

ción del sano sentido común se ha convertido en parte de la rutina en el trato con las máquinas. Sin embargo, frecuentemente resulta necesario que se manifieste en un acto mental explícito: pensamiento causal, facultad de abstracción (de la finalidad de la máquina) y elaboración de hipótesis son competencias que pueden ser necesarias en la regulación, control y reparación de una máquina, competencias “que un ser humano inteligente extraerá de determinadas experiencias de trabajo” (ibidem, pág. 203-206). En relación con la “sociedad del conocimiento I” resulta interesante que se subrayen y aprecien las coincidencias en la pericia de los trabajadores especializados, los técnicos y los ingenieros (con una deriva fluida hacia el pensamiento científico natural).

<sup>24</sup> Max WEBER, *Wissenschaft und Gesellschaft: Gunderss der verstehenden Soziologie*, Tübingen: Mohr, 1922, pág. 835.

<sup>25</sup> Horst KERN y Michael SCHUMANN, *Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss der aktuellen technischen Entwicklung auf die industrielle Arbeit und Arbeiterbewusstsein*, Frankfurt/M: Europäische Verlaganstalt, 1970, pág. 250.

<sup>26</sup> Ibidem, págs. 253s.

su propia experiencia. Por eso no sorprende que las posiciones extremas que se citan solo correspondan a una minoría, mientras que el grueso de los trabajadores se mantiene inseguro sobre si dar más importancia a los efectos positivos del desarrollo técnico o a los negativos. Los trabajadores privilegiados celebran la automatización como un progreso. Según los resultados de las autopercepciones, para los trabajadores bien formados se mejoran las posibilidades de participar en la sociedad. Esto es, al mismo tiempo, el proyecto político y social tal como se expresa en las teorías de la “sociedad del conocimiento I”.

Que el trabajo manual en su conjunto pierda valor y el estrato social con formación busque alcanzar posiciones de poder, esto tiene lugar más tarde en la “sociedad del conocimiento II”, que ya no es deseada ni impulsada por nadie, y con ello adelantamos otra diferencia. Es imposible sustraerse a la sociedad del conocimiento actual, pero el estrato social con formación puede llegar a un compromiso con la nueva situación que resulta ventajoso para ella.

### 3.2 Primera contraprueba: hacer entrar en propia razón a los dominadores.

Ya desde el comienzo de los años 1960 existe un debate en la República Federal de Alemania sobre la “catástrofe educativa”. “La catástrofe de la educación alemana”<sup>27</sup> fue una llamada a la política para potenciar las universidades, especialmente la formación del profesorado. El argumento de Georg Picht era que el bienestar de una sociedad depende de su nivel de formación: en el mundo moderno la competitividad de la economía, el nivel del producto social y la posición política son dependientes del potencial intelectual<sup>28</sup>. Como sabemos entretanto, la ofensiva educativa de los años 1960 puede ser descrita como una extracción de todos los recursos de talento disponibles. Formulado en términos políticos, el argumento más importante es que la formación es una condición necesaria para la democracia. Esto resulta altamente plausible si se considera como un desmarcarse del anti-intelectualismo de los nazis, que seguía teniendo sus efectos en la miseria educativa alemana. La formación y el “atreverse a más democracia” forman una unidad. Todo esto hay que planificarlo, no puede abandonarse al mercado. “Planificación educativa no es un

<sup>27</sup> Georg PICHT, *Die deutsche Bildungskatastrophe*, Olten/Freiburg i.Br.: Walter-Verlag, 1964 (cit. según la edición de bolsillo München: dtv, 1965). Respecto a la crítica conservadora, cfr. Hans MAIER y Michael ZÖLLER (eds.), *Die andere Bildungskatastrophe. Hochschulgesetze statt Hochschulreform*, Köln: Markus Verlag.

<sup>28</sup> *Ibidem*, pág. 17.

eslogan”, se titula uno de los artículos; el autor diseña “programas de emergencia” educativos y los aporta al proceso político.

En ese contexto resulta interesante en relación con este debate —una preparación de lo que posteriormente se vive como expansión educativa y se describe como sociedad post-industrial— que aquí se exige ampliar la enseñanza y *planificarla burocráticamente*. En la sociedad del conocimiento actual, por el contrario, predomina una reforma universitaria cuya meta son las formaciones rentabilizables. Ahora la burocracia impide la “modernidad”. El foco no se pone en estos días en la enseñanza sino en el asesoramiento, en un saber *mercantilizado* o sometido a la forma de la mercancía. Ya no se trata en absoluto de potenciar las universidades, al contrario, el núcleo de las reformas es un programa de ahorro; en todo caso se trata de una modernización como adaptación a cualificaciones que son demandadas por la economía. Si hay que elevar el número de estudiantes (pero no el de los enseñantes; para una ampliación de todos los demás recursos tampoco hay dinero), con ello no es que se trate de aumentar el producto interior bruto, sino solo de no sucumbir a la competencia internacional: en la comparación internacional la cuota de académicos en Alemania sería muy reducida, se comenta. Resulta ciertamente cuestionable que la “reforma universitaria neoliberal”, con el acortamiento de los años de estudio y la duplicación de los grados en diplomas para la masa y másteres (previsiblemente caros) para una pequeña élite, sea apropiada para elevar el “nivel educativo”.

El debate tenido en su momento sobre la “catástrofe educativa” representa una variante interesante en relación con la dimensión de la confrontación de clases. Mientras que el estrato social con formación era relativamente pequeño (especialmente en los años 1960 en Alemania, tal como demuestra Picht en una comparativa internacional), no se exterioriza de modo autoconsciente frente al capital el dato de que se controlan los medios de producción. Más bien se apela a los intereses del capital, cuando se llama la atención de la política para que fuerce una expansión educativa. Hacer entrar en propia razón a los dominadores, en esto consiste la meta de esta estrategia reformista, y esto en una situación en la que los dominadores no temen a los formados y tampoco son dependientes de ellos.

### 3.3. Segunda contra-prueba: sobre el análisis de la dominación en sociedades postindustriales.

Alain Touraine comparte los hallazgos más importantes que caracterizan a las sociedades post-industriales. También parte de que en ellas el crecimiento depende del conocimiento de manera más directa que en las sociedades industriales, esto es, de la capacidad de una sociedad para generar creatividad<sup>29</sup>; que el principio de pertenencia a la antigua clase dominante era la propiedad, mientras que la nueva clase dominante se define en primera línea por el conocimiento y es la que lo administra.<sup>30</sup> También parte de que la sociedad se está transformando cada vez más en una sociedad de servicios y que la información y el acceso a ella juegan un papel central<sup>31</sup>. Más importantes que los factores de producción tradicionales —capital, trabajo y tierra— serían la productividad, la eficiencia, la racionalidad de la política educativa, la organización de las comunicaciones y los sistemas de autoridad en las grandes organizaciones.

Pero el análisis de Touraine sólo comparte con el pragmatismo liberal de Bell el título y éste tiene el carácter de una solución improvisada. Tan sólo ha de señalar la (corta) distancia respecto a las sociedades industriales. Nos dice:

“Se las denominará sociedades tecnocráticas, si ha de dársele el nombre del poder que las domina. Se las denominará sociedades programadas, si se intenta definir las ante todo por la naturaleza de su modo de producción y su organización económica. Este último término me parece el más aprovechable, porque indica de manera más directa la naturaleza del trabajo y de la actividad económica.”<sup>32</sup>

No resulta fácil captar lo que Touraine entiende por “sociedades programadas”. Quizás se podría traducir ese concepto con “integración coactiva”. Se trata de una sociedad que dispone de “nosotros” no sólo como fuerza de trabajo, sino de todos los ámbitos de la vida social. Él nombra educación, consumo e información<sup>33</sup>. Del mismo modo que Bell, también la crítica de Touraine está referida todavía a la socialización fordista. Al contrario de Bell, él describe la formación y la educación como mecanismos de dominación. La clase dominante ya no es definida por su relación con la propiedad, sino por “la dependencia de los mecanismos de cambio

<sup>29</sup> Alain TOURAINE, *La société post-industrielle*, op. cit., pág. 19.

<sup>30</sup> Ibidem, pág. 57 y 66.

<sup>31</sup> Ibidem, págs. 67s.

<sup>32</sup> Ibidem, pág. 7.

<sup>33</sup> Ibidem, pág. 10.

dirigido, esto es, de los instrumentos de integración social y cultural”<sup>34</sup>. Y se trata de una sociedad en la que los planificadores poseen el poder: “En la sociedad programada los que dirigen son [...] los organizadores de la producción y no defienden tanto privilegios personales, cuanto el poder del aparato”<sup>35</sup>.

A Touraine le interesa la dominación y las luchas sociales vinculadas con ella en las sociedades post-industriales. *Tecnocracia* y *Burocracia* son las formas de dominación que han ganado en significación. Se trata de formas de dominación abstractas: “En el plano de la organización económica la opacidad se llama *burocracia*”<sup>36</sup>. A los tecnócratas que controlan la planificación social del crecimiento, les dice:

“Su ideología es el servicio al Estado, al partido en el poder, a la economía; su moral es la de la despersonalización; su acción consiste más bien en manipulación que en dominación.”<sup>37</sup>

Opacidad e despersonalización son resaltadas como las nuevas formas de dominación. Finalmente los tecnócratas (ingenieros, departamentos de investigación y laboratorios) son los que aceleran la obsolescencia de las técnicas comunes y con ello la obsolescencia de las cualificaciones de los trabajadores hasta ahora bien integrados, aunque también de los jóvenes que no disponen de la formación adecuada a las nuevas exigencias técnicas<sup>38</sup>.

Touraine describe la “alienación” como relación social central que sustituye a la “explotación”: “Lo que define la alienación es la falta de información, esto es, de participación en los sistemas de decisión y organización”<sup>39</sup>. En conformidad con esto, es “el estudio del control sobre las inversiones económicas y sociales lo que permite definir las fuerzas sociales existentes” y poder ubicar los nuevos movimientos sociales<sup>40</sup>. Touraine se opone a confundir transformaciones con progreso:

“Se trata más bien de saber bajo qué condiciones las transformaciones se convierten en un progreso; en qué medida los trabajadores o, en sentido amplio, los actores sociales participan en los cambios sociales y pueden controlarlos; hasta qué punto están en condiciones de defenderse de la arbitrariedad y de sustituir las supuestas exigencias de la racionalidad... por una confrontación abierta sobre los fines y medios del desarrollo. El objetivo principal de los movimientos

<sup>34</sup> Ibidem, pág. 60.

<sup>35</sup> Ibidem, pág. 80.

<sup>36</sup> Ibidem, pág. 61.

<sup>37</sup> Ibidem, pág. 55.

<sup>38</sup> Ibidem, págs. 64ss.

<sup>39</sup> Ibidem, pág. 68.

<sup>40</sup> Ibidem, pág. 78.

sociales modernos es más el control de los cambios que la lucha contra el beneficio.”<sup>41</sup>

Touraine argumenta desde la perspectiva de una teoría de la liberación y desde la crítica de la dominación: su “sociedad post-industrial” es una crítica de la *meritocracia* francesa, tal como muestra a través del ejemplo de la formación y el reclutamiento de los tecnócratas. Y es un adiós al movimiento obrero que se había formado como antítesis del capitalismo liberal<sup>42</sup>. Los nuevos movimientos sociales, especialmente el movimiento estudiantil, que da origen a la sociedad programada, luchan por una vida autodeterminada, por la autonomía (de las universidades). El análisis de las diferentes posiciones de poder social llevado a cabo por Touraine es también una búsqueda de contradicciones y posible resistencia. Su “sociedad post-industrial” es ante todo una crítica de la dominación tecno-burocrática. Lo que unos años después es diseñado por Bell como un proyecto optimista, ya lo había analizado Touraine como integración coactiva y política de intereses.

Su trabajo está situado en un contexto social y teórico distinto del diagnóstico de Bell. De un lado, un partido comunista fuerte en Francia que constituye el trasfondo experiencial para la reflexión sobre las luchas sociales y, de otro, una formación de élites tradicional que llama la atención sobre el hecho de que la formación es la condición para las posiciones de dominación.

Ambas tradiciones encierran también implicaciones sobre la relación entre ciencia y Estado. En contraposición a los EEUU, donde predomina una idea liberal de la economía –solo interrumpida brevemente por el New Deal–, en Europa y especialmente en Francia antes del neoliberalismo de los últimos 20 años predominaba un modelo que presuponía estrechas colaboraciones entre el Estado y la economía. No solo que Estado pusiera a disposición la infraestructura para el capital, la economía era planificada por el Estado. (Como es sabido, el neoliberalismo también presupone una política económica del Estado, pero esta sigue otra lógica. Se trata más bien de promover la seguridad de las inversiones. Es una política que tiene que someterse a los cálculos empresariales).

La primera sociedad del conocimiento, con su euforia planificadora o, como en el caso de Touraine, con su crítica de la tecnocracia, dicho sea aquí como una referencia cruzada, es el modelo de sociedad que se corresponde con el capitalismo de ejecutivos que se gesta en el Fordismo desarrollado. Con la crisis del Fordismo

---

<sup>41</sup> Ibidem, pág. 79.

<sup>42</sup> Ibidem, pág. 80.

pierde su plausibilidad. La “sociedad del riesgo” de Beck, en cuanto teoría de esa transición, trata de la “no-planificabilidad” y del “no-saber”. Solo posteriormente en el capitalismo de consultoría surgen de nuevo evidencias para una sociedad del conocimiento, pero ya para una sociedad del conocimiento defensiva.

#### 3.4 El estamento social con formación y su conciencia del riesgo.

En los años 80 se hace popular en Alemania (y con evidente retraso en los EEUU) otra forma de criticar a la sociedad industrial: la “sociedad de riesgo” de Ulrich Beck<sup>43</sup>. En la introducción “Dadas las circunstancias”, una percha actual, Beck se apropia la catástrofe nuclear de Chernóbil<sup>44</sup> para hacer plausibles la experiencias a las que se refiere: Chernóbil como provisionalmente último y dramático ejemplo de los “peligros del era atómica” y de todos los demás “riesgos de la modernización”. Como se puede ver fácilmente y, entretanto, se ha criticado frecuentemente, “la destrucción del medioambiente” es *el* riesgo que Beck considera paradigmático: “La riqueza es jerárquica, la contaminación es democrática” es una fórmula pregnante con la que Beck da expresión a su modelo de sociedad. Los riesgos no conocen ni fronteras de clase ni fronteras estatales, tampoco los ricos y poderosos están seguros ante ellos. La sociedad del riesgo, es decir, una sociedad más allá de las clases y los estratos sociales, significa “individualización”. Pero las tesis centrales del libro son conocidas y no necesitan ser repetidas aquí.

Menos conocido es lo que tiene que ver este diagnóstico social con la sociedad del conocimiento. Con casi veinte años de distancia es posible mostrar que la “sociedad del riesgo” no significa el final (provisional) de la sociedad del conocimiento, sino su prolongación y modificación, que ha mantenido su significación para la “segunda sociedad del conocimiento” tal como nos es explicada en la actualidad.

Ya en la afirmación dirigida contra los teóricos de la sociedad de clases —“En las posiciones de clase o de estrato social el ser determina la conciencia, mientras que en las posiciones de vulnerabilidad *la conciencia determina el ser*”<sup>45</sup>— se anuncia aquello que repetidamente es pormenorizado como “dependencia del conocimiento de los riesgos de la modernización”. Estos riesgos “invisibles” no serían experimenta-

<sup>43</sup> Ulrich BECK, *Risikogesellschaft*, op. cit.

<sup>44</sup> La coincidencia fortuita de Chernóbil y la fecha de publicación del análisis de Beck debe haber contribuido a que el libro se volviera tan popular y Beck se convirtiera en un intelectual de la industria cultural.

<sup>45</sup> Ulrich BECK, *Risikogesellschaft*, op. cit., pág. 31.

bles, habría que creer en ellos y estarían mediados en principio de manera argumentativa. Se constituirían solo en el saber sobre ellos y estarían abiertos a procesos de definición<sup>46</sup>. En general, de lo que tampoco deja dudas Beck, los riesgos son un asunto en el que tienen intereses diferentes agrupaciones diferentes.

Lo conciencia del riesgo y las opciones de acción vinculadas con ella socavan la distribución “democrática”. Conocimiento, acceso a las informaciones, competencias en el trato con expertos y contraexpertos influyen las posibilidades de reconocer las amenazas y, con ello, las posibilidades de esquivarlas o evitarlas. Como es sabido, se trata de capacidades y recursos que se encuentran y son accesibles más bien en el estrato social con formación: los alimentos ecológicos hay que poder permitírselos, como señala el propio Beck.

Si se lee la “sociedad del riesgo” como una prolongación de la “sociedad del conocimiento”, entonces se cae en la cuenta de una pieza central en la determinación de las “sociedades del conocimiento”: el no-saber y la política que es llevada a efecto con él, así como el aprovechamiento capitalista para el que resulta apropiado. La sociedad del conocimiento significa que los afectados pierden su “soberanía cognitiva”, son “dependientes del conocimiento ajeno”<sup>47</sup>. El potencial *político* de la sociedad del riesgo ha de ser desplegado y analizado en una sociología y en una teoría de la génesis y la divulgación del saber sobre los riesgos<sup>48</sup>. La sociología y la teoría de la sociedad del riesgo serían en su núcleo sociología del conocimiento (aunque no sociología de la ciencia), una sociología que toma en consideración todos los actores del conocimiento<sup>49</sup>, entre ellos, a nombrar por su significación extra, los periodistas.

Lo que queda formulado aquí es una crítica de las ciencias naturales que forman a las profesiones que controlan el saber sobre los riesgos (medioambientales) y al mismo tiempo los niegan y ocultan. Los científicos sociales, por el contrario, son caracterizados como intelectuales orgánicos del movimiento ecologista y como vanguardia política. La conciencia del riesgo ha surgido contra la permanente negación de las ciencias (naturales). Consecuentemente se subraya las competencias en el manejo del conocimiento que no se apoya en experiencias.

“Esto significa evidentemente también que los científicos sociales, en el despliegue de los riesgos de la modernización, dependen de forma no diferente a otros

---

<sup>46</sup> Ibidem, pág. 30.

<sup>47</sup> Ibidem, pág. 70.

<sup>48</sup> Ibidem, pág. 31.

<sup>49</sup> Ibidem, pág. 72.

asimismo de la ‘no-experiencia de segunda mano’ controlada de manera ajena a lo profesional.”<sup>50</sup>

Esto se puede ejemplificar en relación con Chérbobil: La radioactividad no se huele, no se oye y no se ve – por ello fue tan difícil seguir las recomendaciones de son salir al aire libre, mantener las ventanas cerradas e incluso, años más tarde, no comer determinados alimentos, p.ej. las setas, que no habían sido cultivados en invernaderos. Había que fiarse del conocimiento de expertos de confianza.

Se puede aportar otra evidencia para hacer plausible esta lectura de la sociedad del riesgo como sociedad del conocimiento:

“No es difícil predecir que en las confrontaciones futuras en las empresas esas luchas de poder en torno a la distribución y las claves de reparto de los flujos de información se convertirán en una fuente fundamental de conflicto. Esa significación se verá acentuada por el hecho de que tras la propiedad legal también comienza a diferenciarse la disposición fáctica sobre los medios de producción y el control sobre los procesos de producción comienza a depender fundamentalmente del delgado hilo de la *disposición sobre informaciones y redes de información*.”<sup>51</sup>

Aquí se recoge un motivo que ya habían introducido Bell y Gouldner: el estamento social con formación asume el control sobre los medios de producción. Pero en contraposición a Gouldner esto ya no es formulado como lucha contra la clase dominante, sino más bien como lucha de competición interna. Cuando se habla de una “dialéctica de informe pericial y contra-informe”, entonces lo que se expresa en ella es un cambio en las condiciones de producción intelectual: nadie puede pretender ya representar la verdad. La expansión de la formación ha tenido éxito, la competencia entre fracciones de los individuos con formación se ha agudizado. La sociedad del riesgo de Beck es una teoría sobre las formas de vida de los individuos con formación que sufren por su inseguridad y porque no pueden reclamar para sí autoridad alguna.

Con la sociedad del riesgo la sociedad del conocimiento deja de ser un proyecto optimista. Más bien se subrayan los peligros que entraña la creciente productividad: la producción de riqueza va acompañada de la producción de riesgos. Beck es

---

<sup>50</sup> Ibidem, pág. 112.

<sup>51</sup> Ibidem, pág. 350.

un teórico de la transición<sup>52</sup> del Fordismo al Neoliberalismo: diagnostica una “pluralización de los mundos y las formas laborales”<sup>53</sup>, los productos en masa ya no satisfacen “la demanda refinada de los submercados diversificados”<sup>54</sup>. Las figuras atractivas ya no son los técnicos y los planificadores, sino los críticos de los expertos hegemónicos, los críticos de las ciencias naturales: el movimiento ecologista y su contra-expertos. Las ciencias sociales han perdido significación, la sociedad del riesgo es un intento de rehabilitarlos como “argumentadores” y de asegurarles una importante posición entre todos los demás expertos. Es posible hacer política y negocios con los riesgos y el no-saber. Beck, y esto conviene señalarlo aquí, es también el ideólogo ideal del asesoramiento. Dicho de la manera más simple, esto significa que dependemos de saber cosas que se sustraen a nuestra experiencia. Por eso, necesitamos de contra-expertos. Beck trabaja sobre nuestra conciencia de riesgo.

#### 3.4. El estamento social con formación y los "de ahí abajo"

Cuando se observa el debate sobre la “segunda sociedad del conocimiento”, sobre la “sociedad del conocimiento” después de la “sociedad del riesgo”, llaman la atención algunos desplazamientos. Lo que en su momento, incluido Beck, se formulaba como pronóstico, se ha convertido entretanto casi exclusivamente en un diagnóstico. Vivimos en una sociedad del conocimiento, sólo muy raramente se dice que ella empieza a anunciarse, que va a llegar siempre se da por supuesto. Casi todas las fracciones de la clase formada —científicos sociales, periodistas (económicos) y economistas, políticos, consultores— están de acuerdo en ello. Este modelo de sociedad se ha hecho popular. El término se emplea con toda naturalidad en gacetas, periódicos serios y revistas<sup>55</sup> y en folletos publicitarios. Lo podemos mostrar por

<sup>52</sup> Entre los teóricos de la transición también se cuenta a Peter GROSS (*Die Multioptionsgesellschaft*, Frankfurt/M: Suhrkamp, 1994) y Gerhard SCHULZE (*Erlebnissgesellschaft*, op. cit.). Schulze se ocupa del “consumo sofisticado postfordista” y las correspondientes distinciones, Gross del sufrimiento a causa de las muchas libertades que produce el progreso con los correspondientes desarraigos de las tradiciones. Se trata de desarrollos de la tesis de la individualización de Beck. Es posible también movilizar la “nueva inaprensibilidad” de Habermas, que habría que aclarar.

<sup>53</sup> Ibidem, pág. 355.

<sup>54</sup> Ibidem, pág. 353.

<sup>55</sup> Los periodistas son una fracción propia de los trabajadores del conocimiento, de la que investigar las condiciones de trabajo sería muy revelador si se quiere saber qué tipo de praxis se corresponde con la afirmación normativa del “saber como materia prima del futuro”. Oliver BRÜCHER (*Autoritäres Programm in aufklärerischer Absicht. Wie Journalisten Kriminalität sehen*, Münster: Westfälisches Dampfboot 2005) ha dado en clavo describiendo las condiciones de producción de los periodistas como “industria para impedir la reflexión”. Después de la lectura de este estudio no es posible estar

medio de un folleto del Deutsche Bank<sup>56</sup>. Ahí se dice bajo el título “Vuelta a la cima”:

“En lugar de los debates interminables sobre las reformas, la imputación de culpas y el bloqueo mutuo, tendríamos que confrontarnos de manera constructiva con la renovación necesaria de la economía y la sociedad. Lo que cuenta en primer lugar es la ‘formación’. Pues el futuro de nuestro país depende decisivamente de si conseguimos volver a colocarnos como emplazamiento del saber a la cabeza en una comparativa internacional, y si lo conseguimos bien. [...] La formación es la materia prima para nuestro futuro. Ciertamente que son necesarias reformas y renovaciones en muchos puntos y en muchos ámbitos. Pero en ninguna otra parte es tan directa y, al mismo tiempo, perdurable la relación causa-efecto entre inversión y rendimiento. ... Cada individuo debe concebir la formación como una inversión en el futuro y los cambios como una oportunidad. También los empresarios deben contemplar a sus empleados más intensamente como parte del patrimonio empresarial. ... Pues no sólo vale para una sociedad o una nación que ‘una inversión en conocimiento todavía sigue produciendo los mejores intereses, sino que también vale para cada individuo y cada empresa.’”<sup>57</sup>

En esta sátira real se revela que no estamos ante un debate académico sobre la descripción adecuada de la socialización, sino más bien ante un dato que no podemos cambiar, al que tenemos que adaptarnos, sino queremos perder tanto individualmente como en cuanto “emplazamiento económico Alemania”, en cuanto emplazamiento del conocimiento. La sociedad del conocimiento se ha convertido en una coacción objetiva y en algo que damos por sentado. Se naturaliza el Neoliberalismo. Los actores que lo hacen funcionar y sus intereses se convierten en “revoluciones” que simplemente tienen lugar.

Casi no es necesario fundamentar que entretanto vivimos en una sociedad del conocimiento. Consiguientemente son muchos y muy variados los protagonistas que defienden este modelo de sociedad. Ya la “primera sociedad del conocimiento” tenía defensores poderosos más allá de las universidades, nombremos por

---

de acuerdo con la fórmula, más invocada en repeticiones infinitas que adecuada a la realidad, de la creciente significación del “capital humano” de cada individuo.

<sup>56</sup> *märkte + trends*, n° 2, Julio 2004.

<sup>57</sup> *Ibidem*, págs. 12s.

ejemplo a Peter Drucker<sup>58</sup>, pero es ahora con la “sociedad del conocimiento” actual cuando esta se ha vuelto popular e incuestionable. Tampoco se puede decir que sea una invención de las ciencias sociales. El “capital humano” se descubrió en las ciencias económicas como recurso y fuerza productiva.

En el momento culminante de la New Economy<sup>59</sup> la sociedad del conocimiento experimento un renacer. El conocimiento se identificó con Internet, esa “mega-máquina conocimiento”; la sociedad del conocimiento fue interpretada como la sociedad del saber disponible en cualquier momento y lugar por medio de pulsar el ratón. A esto se unen los e-mails como nuevas e ilimitadas posibilidades de comunicación. De nuevo la euforia resultaba posible. No se quería reflexionar demasiado sobre quiénes podían disfrutar de esas posibilidades y sobre qué tipo de saber era obtenible así. La red: esto era democracia. Se celebraba la nueva tecnología. A los países en desarrollo se los percibía como “perdedores” que no tienen otra cosa que ofrecer más que materias primas. Surgieron nuevas profesiones fascinantes: informáticos y diseñadores de Webs, que podían realizar carreras no convencionales y fulgurantes. Todos empezamos a trabajar más y más con los PCs, realizábamos nuestras gestiones bancarias y comprábamos con ellos. Pronto se conectaron las cadenas de estéreo, los televisores y los ordenadores, y los electrodomésticos —frigorífico, microondas y calefacción— se manejaban de manera digital. La vieja economía se acercaba a su final; la nueva es virtual, como las relaciones mismas. Helmut Willke lo describe así:

“¿Dónde está el lugar de una familia, si los padres trabajan en diferentes ciudades, los hijos van a diferentes colegios de jornada completa, la comunicación con los amigos se realiza por medio del teléfono y los viajes y esa configuración cambia cada par de años?”<sup>60</sup>

No es necesario mencionar que esta descripción solo sirve para determinados grupos de individuos con formación. En lo “más alto” las esposas (con criados) di-

<sup>58</sup> Jack BEATTY (*The World According to Drucker. The Life and Work of the World's Greatest Management Thinker*, London: Orion Business Books, 1998) ofrece una visión de las invenciones y del influjo de este gran padre de la asesoría de directivos de empresa.

<sup>59</sup> Sobre la ascensión y la caída de la New Economy, cfr. el análisis detallado de John CASSIDY, *Dot.com. The Real Story of why the Internet Bubble Burst*, Harmondsworth: Penguin Books, 2002. Bajo el epígrafe de “popular capitalism” puede leerse cómo en los años 1980 se lanzó una propaganda destinada a que también la “gente sencilla” comprara acciones. Cassidy cuenta la historia de la New Economy desde el final de la guerra fría hasta el “crash” del Nasdaq en abril de 2000 pasando por el momento de gran auge a mitad de los años 1990.

<sup>60</sup> Helmut WILLKE, *Systemisches Wissensmanagement*, Stuttgart: UTB, 1998, pág. 373.

rigen las tareas domésticas locales<sup>61</sup>, también entre los que se tienen que desplazar-se diariamente por motivos de trabajo entre los asalariados es así; asimismo en el estamento social con formación constituye más bien una excepción el estilo de vida global, y solo en determinados tramos de la vida. Se deja fuera de consideración el trabajo manual, mientras que son los malabaristas de las finanzas y los analistas de la bolsa, que hacen dinero rápido, los que concitan el interés. En el sector del entretenimiento los programas concurso experimentan un enorme auge: en ellos se (re)produce la actitud de que “la riqueza se genera por medio de los juegos de azar”. Todo esto tiene que ver con el capitalismo de casino —y con dinero virtual, se podría añadir.

Entretanto los defensores mismos de esta bella nueva economía revisan lo que aquí tan solo hemos ligeramente caricaturizado. Se trata de una crítica (con retraso) de la propia fantasía, que no era más que un sueño de suspender la competitividad. Florian Rötzer recuerda esos “viejos tiempos”:

“No dominaba la economía de la atención, de los portales y de la coacción a trabajar on-line para no quedar descolgado de la evolución, sino que se trabajaba más bien como una comunidad confabulada pero libre en un proyecto interesante. Había ayuda mutua, se intercambian informaciones y se seguía una economía más bien del don que de vender y comprar.”<sup>62</sup>

Habría que restablecer este estado de cosas, pero esto son pretensiones normativas:

“Los estados que son líderes en la sociedad del conocimiento no van a limitar el copyright y los procedimientos de patentes aunque solo sea por razones de competitividad, para así ampliar el bien universal del conocimiento y el derecho de acceso a las informaciones.”<sup>63</sup>

“La idea o el ideal de la ciencia como ejemplo para el saber universal parte de que el conocimiento es accesible por principio a cualquiera, puede ser examinado para controlar los fallos y ser perfeccionado.”<sup>64</sup>

<sup>61</sup> En la clase dominante sigue existiendo consiguientemente la familia burguesa —una esposa que asume los trabajos reproductivos y mujeres de carrera que no se casan y ni tienen hijos o sufren una “doble carga”, porque sus esposos no son “amos de casa”. Sobre los estilos de vida de las esposas en el clase dominante, Cfr. Tomke BÖHNISCH, *Gattinnen. Die Frauen der Elite*. Münster: Westfälisches Dampfboot, 1999.

<sup>62</sup> Florian RÖTZER, *Megamaschine Wissen. Vision: Überleben im Netz*, Frankfurt/M: Campus, 1999.

<sup>63</sup> Ibidem, pág. 125.

<sup>64</sup> Ibidem, pág. 125.

Estas revisiones del optimismo inicial llaman la atención sobre algunos presupuestos fundamentales. Incluso aunque lo que se concibe como conocimiento sea fundamentalmente Internet, no deja de saltar a la vista la propiedad privada del conocimiento<sup>65</sup>. Pero al mismo tiempo se da por sentado que la sociedad del conocimiento significa que a ser posible todos han de saber todo. En contraposición a la “primera sociedad del conocimiento”, esto ya no se conecta con el progreso. La “segunda sociedad del conocimiento” se ha vuelto defensiva. Se trata de sobrevivir en la competitividad. El saber como factor de competitividad, como un bien que ha de ser gestionado con destreza en las empresas —bajo el lema “organización que aprende”— y como “capital humano” individual.

Esta forma de concebir la sociedad del conocimiento es al mismo tiempo una prolongación de la sociedad del consumo y las experiencias. Uno de sus supuestos es la eliminación de los límites entre el trabajo y el tiempo libre. El conjunto de la vida se desarrolla ante la pantalla. Independientemente de lo que se piense sobre este panorama, resulta evidente de quién es la forma de vida y la vida perdida que se generaliza aquí en una teoría de la sociedad: la vida del escritor que envidian los jóvenes que han conseguido capital de riesgo. Otras clases, formas de trabajo o modos de vida no aparecen. Se escribe sobre lo fascinante. Esto cambiaría después del colapso de la New Economy.

La fracción política, Peter Glotz<sup>66</sup>, Erwin Teufel<sup>67</sup> y la Heinrich Böll Stiftung<sup>68</sup>, que representa la posición de los Verdes, concibe una sociedad del conocimiento *después* de la sociedad del riesgo y pregunta por las oportunidades que ofrece. Todos comparten la valoración de que la sociedad del conocimiento es algo que propiamente nos sobrepasa: una sociedad acelerada en la que muchos no puede seguir el ritmo, una sociedad en la que los riesgos aumentan simultáneamente con el conocimiento. Entre los defensores de este diagnóstico en la política existe un decidido interés por describir la sociedad del conocimiento como ineludible e

<sup>65</sup> Sobre “conocimiento como mercancía”, cfr. Joachim HIRSCH, “Wissen und Nichtwissen: Anmerkungen zur Wissensgesellschaft”, en Olivier Brüchert y Christine Resch (eds.), *Zwischen Herrschaft und Befreiung. Kulturelle, politische und wissenschaftliche Strategien*, Münster: Westfälisches Dampfboot, 2002, págs. 43-54 y André GORZ, “Welches Wissen? Welche Gesellschaft?”, en Heinrich Böll Stiftung (ed.), *Gut zu wissen. Links zur Wissensgesellschaft*. Münster: Westfälisches Dampfboot, 2002, págs. 14-35.

<sup>66</sup> Peter GLOTZ, *Die beschleunigte Gesellschaft. Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus*, München: Kindler, 1999.

<sup>67</sup> Erwin TEUFEL (ed.), *Von der Risikogesellschaft zur Chancengesellschaft*, Frankfurt/M: Suhrkamp, 2001.

<sup>68</sup> HEINRICH BÖLL STIFTUNG (ed.), *Gut zu wissen*, op. cit.

inevitable. Solo entonces resulta adecuado este diagnóstico como legitimación para la política. El margen de acción política que se constata está restringido de entrada a ese estado de cosas. La única pregunta es cómo es posible configurar la “sociedad del conocimiento” y qué “sacrificios” hay que realizar para ello.

En estos escritos políticos (como también en parte de los análisis científicos) se elabora un vocabulario para la exclusión social: “los superfluos” y los “desaceleradores” (como los nombra Glotz), que no contribuyen nada a la riqueza de una sociedad, que “no están cualificados” (como lo expresa Willke) y a los que se puede dejar atrás<sup>69</sup>. Este diagnóstico se usa también para propagar reformas educativas y de política social, que imponen la moral neoliberal del trabajo y el flexible empresario de la propia fuerza de trabajo<sup>70</sup>.

Lo que hasta ahora solo ha sido insinuado, quiero desarrollarlo por medio de los análisis de las ciencias sociales sobre la sociedad del conocimiento. Esta es una iniciativa del estamento social con formación que formula así sus pretensiones de hegemonía. Mientras que en la “primera sociedad del conocimiento” ese estamento se solidarizó con los trabajadores bien formados contra el capital, en la actual sociedad del conocimiento ocurre algo bien distinto. Lo que se pretende es mostrarse atractivo para el capital o, en todo caso, indispensable. El supuesto es que el capital ya no se puede buscar trabajo en las condiciones que desea, sino que es más bien el

<sup>69</sup> Sobre exclusión social en la sociedad del conocimiento, cfr. Heinz STEINERT, “Die Diagnostik der Überflüssigen”: *Mittelweg* 36, 5/2000, págs. 9-17; “Die beschleunigte Gesellschaftsdiagnose: Skeptische Anmerkungen zu Peter Glotz”: *Wespennest* 121, págs. 6-14.

<sup>70</sup> Cfr. Günter G. VOß y Hans J. PONGRATZ, “Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?": *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Socialpsychologie*, Vol. 50, 1998, págs. 131-158; *Arbeitskraftunternehmer: Erwerborientierungen in entgrenzten Arbeitsformen*. Berlin: edition sigma, 2003. Este concepto es reseñable entre otras cosas porque los autores investigan a gente que pertenecen a las plantillas de las empresas. De este modo no están representados todos aquellos que se ven obligados a empresarizar su fuerza de trabajo (“Yo, S.A.”) y aquellos que lo eligen libremente porque para ellos está asociado con una obtención de autonomía. En analogía con los gerentes considerados como “empresarios internos”, Pongratz y Voß se ocupan del “empresario de la propia fuerza de trabajo interno”, que es un caso especial de la empreserización de la fuerza de trabajo. Además, la plantilla interna no tiene que ser transformada en “empresarios de su propia fuerza de trabajo” —es suficiente con que los nuevos contratos se rijan por ese modelo. La cuestión se resuelve por sí misma con el tiempo, si el modelo sigue siendo atractivo para el empresario. Quizás se trate de una propuesta de mediación con la que podrían ser analizados de manera nueva algunos debates en torno a este concepto en la sociología industrial. Sobre el empresario de propia fuerza de trabajo y sobre la crítica de que la política social siga todavía orientada al “trabajador-funcionario”, cfr. Heinz STEINERT, “Partizipation and Social Exclusion: A Conceptual Framework”, en Heinz Steinert y Arno Pilgram (eds.), *Welfare Policy from Below Struggles Against Social Exclusion in Europe*, Aldershot, Hampshire: Ashgate, 2003, págs. 45-59; “Über die hilflose Verteidigung des Sozialstaats, wie er war, und die Notwendigkeit einer sozialen Infrastruktur, die von Lohnarbeit unabhängig ist”: [www.links-netz.de](http://www.links-netz.de), 2004.

trabajador del conocimiento el que se busca capital para sus ideas y proyectos.<sup>71</sup> Esto es lo que se escribía en 1998, cuando había capital riesgo de sobra. Al trabajo manual se le quita valor:

“Con la presión del soporte en el conocimiento y la globalización el mercado de trabajo se escinde en tres grandes segmentos de cualificación, sometidos a reglas muy diferentes. El segmento más bajo de en torno al 20% de los trabajadores no o muy poco cualificados o cualificables carece de perspectiva. Con la clara formación de la sociedad del conocimiento cada vez estará menos en condiciones de sostenerse a sí mismo por medio del trabajo y caerá por debajo del límite de la pobreza y/o dependerá de transferencias de ingresos complementarios.”<sup>72</sup>

No se puede hacer ningún pacto con los trabajadores manuales, los asalariados poco cualificados. Serán pobres y se convertirán en una carga para “nuestros” bolsillos, los del segmento intermedio (trabajadores especializados, graduados de escuelas técnicas superiores y directivos intermedios) y del segmento superior (identificadores y solucionadores de problemas así como mediadores estratégicos; Glotz toma de Robert Reich la denominación de “analítico de símbolos” para este grupo). Pero esa carga ya no vamos a poder permitirnosla. Incluso Willke usa esta valoración, como los políticos, para forzar el proyecto neoliberal:

“En la medida en que los asalariados con rentas más altas busquen cada vez más refugio en formas privadas de aseguramiento y en la medida en que los nuevos autónomos sea forzados a ello, tanto más precaria se volverá la situación de los sistemas de seguridad social, que se quedarán con las contribuciones más bajas para afrontar las demandas más elevadas. Esto podría conducir a que muy pronto no quede otra alternativa que trasladar la mayor parte de los sistemas de seguridad social tradicionales, sobre todos de salud, desempleo, asistencia y vejez, a sistemas de previsión privados y limitar el ámbito de la seguridad social a un determinado nivel de aseguramiento básico. Esto suena inaceptable para los oídos de los europeos continentales actuales después de cien años de Estado Social. Pero al resto del mundo probablemente poco le va a impresionar esta nostalgia, y utilizará sus ventajas comparativas en la competencia global de las economías y los regímenes de regulación.”<sup>73</sup>

<sup>71</sup> Helmut WILLKE, *Systemisches Wissensmanagement*, op. cit., pág. 365.

<sup>72</sup> Ibidem, pág. 363.

<sup>73</sup> Ibidem, pág. 363.

Aquí se ofrecen argumentos a la política, el “análisis” está escrito desde la perspectiva del asesor político. Las consignas “globalización” y también “sociedad del conocimiento” se emplearon políticamente para fortalecer cada vez más los intereses del capital, mientras que a las ciudadanas y ciudadanos se les exige renuncias en favor de la generalidad. Nada de se dice de los operadores de esa política neoliberal, sus intereses quedan naturalizados. Las ciencias sociales colaboran en esta producción de ideología.

Con los políticos también los científicos sociales ha abandonado su responsabilidad por el bien común. El punto de fuga de sus esfuerzos y de su crítica no es la emancipación social. Nico Stehr<sup>74</sup>, que después de todo plantea la cuestión de una posible emancipación y en general dibuja una imagen claramente más positiva de las sociedades el conocimiento, que representan un progreso —un índice de que al otro lado del Atlántico el diagnóstico “sociedad del conocimiento” no se vio interrumpido por la “sociedad del riesgo”—, aunque afirma que el conocimiento amplía las opciones de acción (¿de todos?), que no fija de modo estructural la desigualdad social, sino que es pactada dependiendo de las situaciones y, con ello, de manera flexible, sin embargo llega la siguiente conclusión:

“Pero la transición de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento trae consigo enormes problemas. La probabilidad de que el crecimiento económico vaya de la mano en el futuro de la pérdida del pleno empleo es uno de los rasgos de un sistema económico en el que el conocimiento se convierte en la fuente más importante del incremento del valor y resulta posible una producción más elevada con un menor empleo del trabajo. Tan pronto como la parte de los gastos del Estado respecto al producto social bruto de un país superen, por ejemplo, la marca del 50%, no parece que exista ya ningún margen para una expansión adicional de las actividades del Estado. Una expansión de este tipo conduciría no solo a una disminución creciente de los rendimientos esperados, sino que dificultaría finalmente también aquellas fuentes de expansión económica que sustituyen las fuerzas productivas dominantes en la sociedad industrial.”<sup>75</sup>

La tragedia de la evolución, se sugiere aquí, es que así a los individuos formados se les sustraen los recursos estatales para producción del conocimiento. Lo que

<sup>74</sup> Nico STEHR, *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie der Wissensgesellschaften*. Frankfurt/M: Suhrkamp 1994.

<sup>75</sup> *Ibidem*, pág. 524.

pase con los desempleados, cómo ha de posibilitárseles una completa participación en la sociedad, carece de interés. Progreso y civilización ya no se caracterizan porque se posibilite a todos una vida mejor. Civilización es una lucha de fracciones dentro del estamento con formación, la cuestión de quién tiene debe tener el poder. Esto se dice explícitamente en un nuevo trabajo de Helmut Willke:

“Después de todo, se podría considera una pequeña etapa en el proceso de civilización cuando detrás del influjo superior ya no se encuentra solo el poder, sino que progresivamente en un papel fundamental también está el conocimiento.”<sup>76</sup>

No se puede expresar de manera más clara el deseo del rey filósofo. Todavía en 2003 se seguía aferrado a esta política, en un momento en que ya se empezaba a escribir sobre las crisis (del orden y del conocimiento de las sociedades modernas). La sociedad del conocimiento, la segunda, es aquella en la se expresa la ambición del estamento con formación por alcanzar las posiciones de poder.

Lo que se discute es lo difícil que lo tienen los individuos con formación. En definitiva ellos son los responsable del destino económico de las sociedades del bienestar. Esto lo deciden los trabajadores del conocimiento y su capacidad de innovación. A lo que se une que la “vida media” del conocimiento cada vez es más corta. El conocimiento profesional tendría hoy una “vida media” calculada a grosso modo de entre tres y cinco años, en muchos ámbitos de las altas tecnologías y de servicios profesionales muy cualificados (como gerencia, consultoría y análisis financiero) una duración claramente más corta. Ser un trabajador del conocimiento es muy agotador: tiene que poder manejar con soberanía un saber en ebullición y aprender a lo largo de toda la vida. Sin embargo, tampoco de esta manera está garantizada la seguridad. Riqueza y formación no protegen ante los riesgos, ni ante los efectos colaterales no pretendidos del progreso tecnológico, tampoco ante las catástrofes. El “nuevo centro” también está amenazado por el desempleo.

En la actual sociedad de conocimiento los científicos sociales son irrelevantes y las ciencias empresariales hegemónicas. Llama la atención al respecto que los científicos naturales no aparecen en los diagnósticos de la sociedad elaborados por las ciencias sociales. Sin embargo, esos científicos son los expertos centrales en los debates sobre la ingeniería genética (y la reproducción del biologismo en la industria cultural, que en cuanto actitud debe dotarse de plausibilidad para el éxito de esa industria). Llama

---

<sup>76</sup> Helmut WILLKE, *Heretotopia. Studien zur Krisis der Ordnung moderner Gesellschaften*, Frankfurt/M: Suhrkamp 2003, pág. 309.

la atención que en los diagnósticos de las ciencias sociales casi no se mencionen a los profesores. La ciencias de la educación tienen su “propia” sociedad del conocimiento”.<sup>77</sup>

En comparación con la primera sociedad del conocimiento, en la que se buscaba un pacto lo más amplio posible entre trabajadores formados y académicos y especialistas altamente cualificados —y, se podría decir, con el que se pretendía construir una sociedad de clase media— y en comparación con la “sociedad del riesgo” de Beck, en la que las contiendas entre científicos sociales y de la naturaleza son un tema importante, lo que caracteriza la segunda sociedad del conocimiento es que el estamento de los formados académicamente está muy fragmentado y muy especializado, tan profesionalizado que ya ni siquiera se conocen mutuamente. Los esfuerzos son para evitar las contiendas. Al mismo tiempo, la “sociedad del conocimiento” presupone un modelo que puede ser describir como “todos contra todos” y “cada uno para sí”. Esto es posible porque, con la fragmentación de los académicos, la lucha competitiva se ha desgajado de los contenidos del saber. Ahora de lo que se trata es de poder mantenerse de alguna manera. Y se trata de formar parte de las celebridades.

Helmut Willke habla de “los tontos” (sin el distanciamiento de las comillas): “Desde la perspectiva de los tontos, la sociedad del conocimiento no es en absoluto un puro placer.”<sup>78</sup> A los “tontos corrientes, personas con escasa inteligencia, con poca educación formal y cultura y carentes de experiencias especiales y praxis relevante” se añaden “los nuevos tontos”: un proletariado cognitivo que cultiva en las universidad experiencias que socialmente son consideradas irrelevantes<sup>79</sup>. ¿Pero qué es relevante? Los “nuevos héroes” de la sociedad del conocimiento para Willke son más reveladores:

“Algunos de los nuevos héroes de la sociedad del conocimiento son, en todo caso para la ‘vieja’ clase alta, figuras bastante extrañas y siempre advenedizos. Hackers, creadores de moda, músicos pop, cirujanos plásticos, actrices, moderadores de TV, modelos, divulgadores científicos como Sloterdijk o Höhler, futbolistas, entrenadores o jugadores de tenis ascienden por la escala de la sociedad del conocimiento, porque disponen de experiencias relevantes en campos de gran

<sup>77</sup> Para una crítica de este aspecto, cfr. Thomas HÖHNE, *Pädagogik der Wissensgesellschaft*, Bielefeld: transcript, 2003.

<sup>78</sup> Helmut WILLKE, *Dystopia. Studien zur Krisis der Ordnung moderner Gesellschaften*, Frankfurt/M: Suhrkamp, 2002, pág. 209.

<sup>79</sup> *Ibidem*, pág. 210.

interés general, mientras que al mismo tiempo la mayoría de escritores, eruditos o incluso premios Nobel son completamente desconocidos y carecen de influencia.”<sup>80</sup>

La sociedad del conocimiento es así deformada hasta hacerla reconocible. Se trata de una universalización de la industria cultural. El conocimiento es importante solo en tanto que se trate de un saber, que como de cualquier ocurrencia, por muy idiota que sea, se pueda hacer dinero. La sociedad del conocimiento es la competencia de los individuos con formación por la celebridad y las cuotas de audiencia. Relevante sólo es aquello que posee “gran interés general”; algo es relevante solo cuando mucha gente pueden ser motivada a pagar por ello dinero. La sociedad del conocimiento es la expresión de que se ha conseguido integrar al estamento social con formación. Este ejecuta la partitura dominante, ya no pretende ser responsable del esclarecimiento y la crítica, sino que lucha por la popularidad. Y sufre. ¿De qué? De la competitividad descarnada para hacer del propio saber un bestseller. La mayoría de los diagnosticadores sociales, por desgracia, no puede competir.

En la “sociedad del conocimiento” los individuos con formación se convierten en servidores (del poder) o huyen a la industria cultural.<sup>81</sup> Ya no hay liberación alguna conectada con ella.<sup>82</sup> Sin embargo, la exclusión social que produce la sociedad del conocimiento es negada y justificada cínicamente. El estamento social con formación está ocupado consigo mismo y quiere llegar al poder. Aunque no puedan imponer esas pretensiones de poder, pero al menos se consigue la posición de consejero del poder.

#### 4 ¿CAPITALISMO DE CONSULTORÍA O SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO?

La conferencia inaugural de Theodor W. Adorno en el XVI Congreso de Sociología de 1968 en Frankfurt tenía ya por título “¿Tardocapitalismo o sociedad industrial?” Entretanto ya sabemos cómo se ha resuelto el conflicto. En qué sociedad

<sup>80</sup> Ibidem.

<sup>81</sup> Sobre la sociedad del conocimiento como universalización de la industria cultural, cfr. Christine RESCH y Heinz STEINERT, “Industria cultural: conflictos por los medios de producción de la clase culta”: *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, Vol. 3, 2011, págs. 24-60; Christine RESCH, “Warum ‘Wissengesellschaft’ die Verallgemeinerung von Kulturindustrie ist und zur neoliberalen Politik gut sich schickt”: [www.links-netz.de](http://www.links-netz.de), 2004.

<sup>82</sup> Cfr. Kathy LASTER y Heinz STEINERT, “Keine Befreiung: Herr und Knecht in der Wissensgesellschaft”: *Zeitschrift für kritische Theorie*, 16/2003, págs. 114-130.

vivimos realmente se convirtió en cuestión que hay que resolver. Después de la sociedad del riesgo y de la sociedad de las experiencias, con la “sociedad del conocimiento” se ha vuelto a encontrar un concepto que, de manera análoga al concepto de “sociedad industrial” en su momento, declara la evolución de las fuerzas productivas (o mejor: la afirmada prevalencia del conocimiento en cuanto factor más importante de producción) como rasgo decisivo mediante el que puede ser descrita una sociedad. Con la sociedad del riesgo el acento recaía sobre la “individualización”, con la sociedad de las experiencias en la “capacidad de consumo”. En todos estos conceptos no han sido recogidas las relaciones de producción. Lo que constató Adorno en 1968 vale hoy mucho más:

“Las fuerzas productivas están mediadas más que nunca por las relaciones de producción; quizás tan completamente, que estas precisamente por ello se revelan como la esencia; se han convertido completamente en naturaleza segunda.”<sup>83</sup>

Con el concepto de “tardocapitalismo” en su momento se afirma la preponderancia de las relaciones de producción sobre las fuerzas productivas. Pero Adorno argumenta también que no es una cuestión de gustos, por qué se decida uno. Más bien es preciso reflexionar teóricamente sobre la contradicción:

“No se trata de elegir según el punto de vista o el gusto científico entre ambas fórmulas, sino que su relación expresa por su parte la contradicción que caracteriza la fase actual y que corresponde a la sociología articular teóricamente.”<sup>84</sup>

Como respuesta propone que la “sociedad actual es ciertamente sociedad industrial según el estado de sus *fuerzas* productivas”, al mismo tiempo, sin embargo, “la sociedad es capitalismo en sus *relaciones* de producción”<sup>85</sup>. Para la “sociedad del conocimiento” el argumento es más difícil de desplegar: que la sociedad actual sea definitivamente una sociedad del conocimiento según el estado de sus fuerzas productivas, reproduce ya la ideología de sus protagonistas. Pero de ello ya se ha hablado. Que las ciencias sociales y el discurso público se hayan puesto de acuerdo en la “sociedad del conocimiento”, al mismo tiempo que todos saben que es capitalismo con lo que nos vemos confrontados en la actualidad, expresa sin duda también una contradicción que hay que articular teóricamente. Con la expresión “saber en cuanto mercancía” se puede expresar esa conexión en una fórmula. Se afirma que conocimiento es una fuerza productiva, de manera atenuada ya tan solo es un medio de producción, en realidad se trata del conocimiento en cuanto mercancía —lo

<sup>83</sup> Theodor W. Adorno, “Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft?”, en *Gesammelte Schriften*, T. 8, Frankfurt/M: Suhrkamp 1972, pág. 365.

<sup>84</sup> *Ibidem*, pág. 358.

<sup>85</sup> *Ibidem*, pág. 361.

que no excluye, pero incorpora las relaciones de producción, que no se ven reflejadas en el concepto de “sociedad del conocimiento”.

Si el “conocimiento se convierte en una mercancía” la forma mercantil, y con ella la competencia, actúa sobre la producción. El troquelamiento dominante solo se puede trasladar a la teoría, cuando se incorpora a la reflexión la política con el factor productivo “conocimiento” mediado por las relaciones de producción, esto es, cuando la “sociedad del conocimiento” es re-interpretada como capitalismo de consultoría.

*Traducción del alemán: José A. Zamora.*

# SOBRE O CONCEITO ADORNIANO DE 'REGRESSÃO DA AUDIÇÃO', NOS MANUSCRITOS DE 1938

*On Adorno's Concept of 'Regression of Listening' in his Manuscripts of 1938*

IRAY CARONE\*

[iraycarone@uol.com.br](mailto:iraycarone@uol.com.br)

Recebido em: 14 de agosto de 2014

Aprovado em: 1 de setembro de 2014

## RESUMO

Este artigo é a leitura de um memorando de Th. W. Adorno, de 26 de Junho de 1938, sobre a música no rádio, escrito por ocasião de sua participação como diretor da seção musical do chamado *Princeton Radio Research Project* (1938-1941). Destacamos o conceito teórico de regressão da audição e as tentativas de Adorno em lhe dar uma expressão no plano empírico e de modo dialético, ao frisar a relação de mediação recíproca entre a regressão da audição e a deterioração musical agenciada pelo meio tecnológico do rádio. Sugerimos que o modelo de pesquisa com a teoria crítica de Adorno, aplicado ao estudo do médium do rádio, ainda possa servir de inspiração para o estudo de ramificações e tecnologias contemporâneas da indústria cultural.

*Palavras-chave:* Th. W. Adorno; teoria crítica; música no rádio; regressão da audição; deterioração musical; *The Princeton Radio Research Project*.

## ABSTRACT

This paper interprets a memorandum written by Th. W. Adorno in 06-26-1938, as he was the director of the musical section of the *Princeton Radio Research Project* (1938-1941). We are putting in evidence his concept of regression of listening and the hints about its expression in empirical terms and dialectical relationship to the modern phenomenon of musical deterioration by means of radio. We are suggesting that Adorno's radio research model could be fruitful to inspire contemporary studies of the cultural industry new ramifications and its technologies.

---

\* Universidade de São Paulo, USP.

*Key words:* Th. W. Adorno; Critical Theory; Radio Music; Regression of Listening; Musical Deterioration; The Princeton Radio Research Project

É sabido que a primeira vez em que Theodor W. Adorno teve contato direto com pesquisadores norte-americanos que estudavam o rádio nos Estados Unidos<sup>1</sup>, ocorreu no período de 1938 a 1941. No entanto, poucos sabem de detalhes de sua produção científica nesse período porque uma parte da documentação está ainda nos arquivos da Universidade de Columbia; outra, em publicações da década de 40 e por fim, algumas na circulação de livros e artigos da década de 90 para cá.

Vamos abrir uma parte do legado adorniano desse período: os arquivos de microfichas e microfilmes guardados na *Butler Library* da Universidade de Columbia. Podemos encontrar nos manuscritos copiados, os indícios de sua reflexão sobre a indústria cultural; no caso, sobre a nascente indústria cultural da música, antes mesmo de o conceito crítico ser apresentado em sua obra em parceria com Max Horkheimer, a *Dialética do Esclarecimento*.

Nesses escritos estão, sem dúvida, as sementes do clássico “On Popular Music” (1941)<sup>2</sup> e do livro, publicado postumamente em 2006, *Current of Music: elements of a radio theory*<sup>3</sup>. Indiretamente, comparecem na *Dialética*<sup>4</sup>, publicada pela primeira vez em 1947.

Embora pareça ser algo apenas de interesse histórico, a abertura desses arquivos é reveladora para que o Adorno de ontem possa falar com o Adorno conhecido do seu público leitor, naquilo que suas perguntas, pesquisas e conceitos antecipam para os *critical media studies* do mundo de hoje. Sim, porque há uma espécie de revelação em tudo isso: como o sociólogo Adorno investigou a ação de um meio de reprodução técnica como o rádio, não apenas para desvendar os seus efeitos estéticos específicos na recepção, mas também as suas características tecnológicas que

---

<sup>1</sup> É o chamado *Princeton Radio Research Project*, dirigido por Paul Felix Lazarsfeld e financiado pela Fundação Rockefeller; embora leve o nome da Universidade de Princeton, a verba da Fundação foi deslocada para a Universidade de New Jersey onde Lazarsfeld trabalhava e depois, para o *Bureau of Applied Social Research* (BASR) da Universidade de Columbia em New York. Theodor W. Adorno foi convidado por Lazarsfeld para ser o diretor da seção musical do Projeto de Princeton e sua participação como pesquisador ocorreu no período de 1938 a 1941, ainda em New Jersey.

<sup>2</sup> Theodor W. ADORNO, George SIMPSON, On popular music. In *Studies in Philosophy and Social Science*. New York: Institute of Social Research, 1941, págs. 17-48.

<sup>3</sup> Theodor W. ADORNO, *Current of music: elements of a radio theory*. Frankfurt: Suhrkamp, 2006.

<sup>4</sup> Max HORKHEIMER & Theodor W. ADORNO, *Dialética do Esclarecimento*, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

afetavam a produção de artefatos culturais da música popular e da música séria veiculada pelo rádio. Ele produziu ou deu, pelo menos, os elementos básicos para uma *teoria social do rádio*.

A partir daí, podemos levar adiante o seu modelo – estudar os outros meios de reprodução técnica, os efeitos estéticos específicos sobre o receptor e as determinações da reprodução que estejam internalizadas na produção cultural. Ou seja, para constituir uma teoria crítica do cinema, uma teoria crítica do livro impresso e do livro no meio digital, uma teoria crítica da televisão, etc. Alguns pesquisadores podem até ter iniciado esse trabalho e com a devida competência, mas uma imersão nos escritos de Adorno nos ajuda a ver mais de perto como ele pensou um objeto para o qual ainda não havia método ou modelo algum a seguir – o meio de reprodução tecnológica mais fantástico de sua época, operando com ondas comparáveis às da luz, ocupando espaços planetários, simultaneamente ubíquo, uma voz impossível de não ouvir, uma verdadeira catapulta da divulgação musical, um prodigioso narrador, capaz de levar multidões às ruas com suas dramatizações, etc. Ah! O *senhor* rádio! Um objeto conhecido e tremendamente banal no âmbito doméstico, mas cujas propriedades imanentes e ação, quer sobre a produção cultural, quer sobre os receptores, permaneciam obscuras e veladas pelas suas aparências imediatas e triviais. Como a mercadoria para Marx – trivial na aparência e poderoso fetiche na essência! No caso de Adorno, a sua tentativa de descobrir os traços escondidos na caixa preta do rádio.

## 1 RECORTANDO O MANUSCRITO *MUSIC IN RADIO*<sup>5</sup>

Foi escrito em Junho de 1938. É o planejamento de uma grande pesquisa, cujos resultados irão aparecer mais tarde, em *Current of Music*, que permaneceu, todavia, um livro incompleto e fragmentado. Mas, sem dúvida, é o projeto de Princeton de Adorno, que não se coadunava, na maior parte do tempo, com o projeto da equipe de Paul Felix Lazarsfeld. A começar pelo começo: não tinha o receptor/ouvinte como fonte imediata de conhecimento a respeito do rádio e da música no rádio. Era preciso saber como se dava a produção musical nos Estados Unidos, em primeiro lugar. Depois, estudar os mecanismos da reprodução da música pela tecnologia do rádio e por último, embora sendo a finalidade precípua da pesquisa, a sua

<sup>5</sup> Theodor W. ADORNO, *Music in Radio*, in *Lazarsfeld Collections*. New York: Columbia University, 1938.

recepção pelo ouvinte — conhecer as mediações que ‘contaminavam’ a audição, pois os dados fornecidos pelos ouvintes eram apenas e tão somente imediatos na aparência.

O memorando foi dirigido à equipe de Lazarsfeld e este o respondeu nos espaços laterais de suas páginas, com críticas em inglês ou alemão; os memorandos eram formas de comunicação interna entre os membros do projeto e ao que tudo indica, Adorno estava encadeando seus pontos de vista, argumentando e sugerindo o que deveria ser feito para que o projeto não ficasse atolado na busca dos dados imediatos, ou seja, ao *listening to the listener*. Se analisarmos bem, tratava-se, em última análise, de uma reviravolta no plano inicial do projeto de Princeton, para se compreender um efeito estético e paradoxal da transmissão radiofônica da música: o *non-listening listening* do ouvinte. Daí, então, que a pesquisa tinha de partir dos determinantes que produziam tal tipo de audição, que advinham da forma da produção musical do mercado em expansão das editoras de *Tin Pan Alley*<sup>6</sup> e de sua reprodução técnica pelas transmissões do rádio, o *plugging*<sup>7</sup> do rádio.

Isso significava, para Adorno, estabelecer as bases de uma *teoria social do rádio* como mediação para se compreender os dados aparentemente imediatos dos ouvintes. Para os positivistas de plantão, isso criaria um *viés teórico* para a análise dos dados, comprometendo a objetividade da pesquisa à teoria do pesquisador. Adorno, no entanto, respondeu, logo no início do memorando, a essa objeção: a pesquisa empírica nos moldes empiristas apenas supõe que ela não tem pressupostos prévios, pois a teoria e seus conceitos permanecem tácitos durante a pesquisa, num nível *pré-teórico*. Falar em ‘objetividade’ da pesquisa empírica como algo isento de teorias, sobretudo em matérias sociais, é mera pretensão do investigador. Mas, por seu turno, a teoria se desenvolve como hipótese e sofre modificações ao longo da pesquisa empírica, ou seja, não é independente desta, pois há uma relação dialética e tensa entre uma coisa e outra.

<sup>6</sup> *Tin Pan Alley* era uma área da cidade de New York onde estavam concentradas as casas das principais editoras musicais dessa época; era assim denominada por causa da cacofonia de sons de vários pianos executando as composições musicais em distintas editoras, escolhidas em função de seu potencial sucesso comercial. O sistema era conhecido pelos estilos e padrões das músicas editadas; a denominação TPA passou a servir para editoras de outras cidades americanas.

<sup>7</sup> *Radio Plugging* é uma expressão que significa ‘repetição’ – as músicas são intensivamente tocadas durante semanas nas emissoras para sua divulgação, até alcançarem uma posição privilegiada junto ao público. O *radio plugging* é medido em *spins per week*: o número semanal de repetições da música no rádio para induzir a sua popularização. Hoje, o *plugging* é chamado de *rotation* do disco, com a mesma finalidade.

O memorando tem três capítulos distintos: *Radio in music*, *Music in radio*, *Reception*. Há um capítulo final do memorando –*Outlooks*– em que Adorno tenta ver qual poderá ser o futuro do rádio como um agente diferente do que tem sido, quase como um agente progressista e não, uma força poderosa de massificação da música e da regressão musical do ouvinte. Ao todo, são 161 páginas datilografadas em espaço simples.

O primeiro capítulo tem 35 itens ao longo de 44 páginas e praticamente, todos são importantes. O autor trata minuciosamente de cada um dos itens, mas enfatizaremos apenas alguns deles, que são constitutivos de sua teoria social do rádio. Os objetivos do projeto de música são *o quê* e *o como* da produção musical pelo rádio<sup>8</sup>, com sugestões metodológicas para a sua análise, já apontando para duas características tecnológicas que são próprias ao rádio: o *hear-stripe* e a ubiquidade. Ambas afetam a música: o *hear stripe* –o ruído contínuo do rádio, advindo da corrente elétrica, não ouvido conscientemente, pois está *sob* a música, embora inconscientemente percebido pelo ouvinte– o qual transforma as ondas sonoras em imagens sonoras, e a ubiquidade, que produz a ilusão de que a música não tem dimensão espacial. Do ponto de vista da recepção, o efeito maior é de ordem estética: a pseudo-atividade do ouvinte e a regressão da audição, realizando tecnologicamente uma tendência histórica de deterioração musical, que vinha se pronunciando historicamente desde os tempos pré-rádio. Sem esquecer a dependência econômica direta do rádio, vinculado a monopólios e a serviço do *big business* do entretenimento, que se reflete tanto na seleção das músicas que irão ao ar, na seleção de artistas do entretenimento e nos tipos de programas. De qualquer maneira, o que transparece, logo de início, é que o ouvinte não tem consciência de tudo o que condiciona a sua percepção auditiva. Nem tampouco percebe que ele é parte da engrenagem poderosa do rádio e a faz funcionar: os índices ou pontos de audiência são a única mercadoria vendida aos patrocinadores comerciais de programas. Isso significa que o rádio, *gratuito* ao ser ouvido, faz uso comercial dos ouvidos do receptor ao vender os pontos de audiência.

Para dar conta de todos esses elementos, Adorno chamou a abordagem fenomênica de *radio physiognomics*<sup>9</sup>. A fisiognomia é um método ‘descritivo’ por meio da

<sup>8</sup> Theodor W. ADORNO, *Music in Radio*, op. cit. cp. I, pág. 18-19.

<sup>9</sup> Adorno define a fisiognomia do rádio da seguinte maneira: “o termo *physiognomics* e não “psicologia”, é usado porque esta seção começa com a descrição das atitudes reais e eventos concretos entre o aparato do rádio e o ouvinte; na medida em que essas relações incluem elementos objetivos assim

qual Adorno se aproxima da relação viva entre ouvinte e rádio como uma *interação* entre duas pessoas humanas, ou seja, dos fenômenos que sucedem quando o aparelho de rádio é ligado. Nessa interação, contudo, o ouvinte tem uma *pseudo-atividade*<sup>10</sup>: ele deseja ser o sujeito da audição, mas não o é, pois a sua única atividade livre é a de desligar o aparelho e sair do campo fenomenal criado pelo rádio. Assim, mudar de estação, aumentar ou diminuir o volume, escrever cartas às emissoras, são tentativas malsucedidas de recuperar a sua liberdade nessa interação. Os ouvintes dizem, em tom de brincadeira, que a melhor coisa do rádio acontece quando ele é desligado.

Dentro dessa perspectiva teórica de Adorno, há um conceito que merece ser destacado dentre outros: a regressão da audição<sup>11</sup>. Vejamos, então, como o conceito vai aparecendo e reaparecendo ao longo do manuscrito.

*Regressão* é uma expressão que surge no contexto de psicologias do desenvolvimento humano e da Psicanálise, embora surja também em outros domínios.

---

como subjetivos, elas não podem ser descritas exclusivamente em termos de psicologia individual, mas devem ser tratadas como manifestações de uma estrutura social que pode ser a condição para os fatos psicológicos que não poderiam ser facilmente reduzidos à psicologia. Para expressar metaforicamente esta tentativa, o autor está interessado em descrever as “expressões faciais” do próprio aparato do rádio no seu papel junto à classe média ou da família burguesa; para mostrar os fenômenos que continuamente aparecem e reaparecem assim que o aparelho do rádio é ligado, o próprio comportamento do aparato do rádio e o comportamento regular de pessoas que a ele respondem” (Theodor W. ADORNO, *Music in Radio*, op. cit., cp. I, págs. 16-17). A fisiognomia é uma parte de sua teoria social do rádio, como um método para se aproximar da interação entre rádio e ouvinte, no momento em que o rádio é ligado. Em *Current of music* (2006) Adorno utiliza a fisiognomia para descobrir as ‘categorias do rádio’ (simultaneidade temporal, ubiquidade, ubiquidade-padronização, caráter de imagem do som do rádio e escuta atomística) para saber de que maneira elas afetam o receptor quando o rádio é ligado (Iray CARONE, “A face histórica de On popular music”: *Constelaciones: Revista de Teoría Crítica*, número 3 (Diciembre de 2011), págs. 148-178).

<sup>10</sup> Este é um ponto controvertido: muitos estudiosos dos meios de comunicação não aceitam que o receptor seja tão passivo assim e que o ‘ouvinte’ de Adorno seja apenas e tão somente uma inferência de sua teoria do rádio, pois não chegou ao ouvinte concreto. No entanto, não esqueçamos que ele também era um ouvinte de rádio e não podemos desprezar a sua experiência, sob um ponto de vista fisiognômico. Não resta dúvida, entretanto, que a pesquisa de campo é relevante ao próprio projeto adorniano.

<sup>11</sup> O conceito foi anteriormente apresentado em “O fetichismo na música e a regressão da audição”, publicado na Revista do Instituto em 1938 (Theodor W. ADORNO, “O fetichismo na música e a regressão da audição”, em *Os Pensadores Horkheimer; Adorno: Textos escolhidos*. São Paulo, Editora Abril, 1991, págs.79-106). Trata da *audição moderna*, que se caracteriza pela escuta *atomística e desconcentrada* do ouvinte, incapaz de apreciar músicas com mais complexidade na composição e mais sintonizado com aquelas padronizadas pela indústria do entretenimento. Nesse sentido, a padronização correrá por conta do domínio da forma-mercadoria que nivela por baixo os produtos musicais, para se tornarem mais comercializáveis.

Falar, entretanto, de regressão do *sentido da audição* ou de um dos nossos sentidos, não deixa de ter uma especificidade. O que significa?

De início, Adorno enfatiza a *função psicológica*<sup>12</sup> dos padrões musicais de sua época:

“A tese geral sobre a regressão da audição é a seguinte: que para a maior parte das pessoas hoje a música exerce a função psicológica de torná-las infantis, especialmente por fazê-las regredir aos estágios mais antigos de seu desenvolvimento individual; em outras palavras, ela os fixa a um estado em que nunca crescerão realmente.”<sup>13</sup>

A deterioração musical, que vem de tempos anteriores ao rádio, nele encontra o mais potente executor dessa tendência, determinando um ouvinte ‘regredido’ em matéria musical. Temos de distinguir, entretanto, a deterioração que decorre da própria história do desenvolvimento da música, daquela que é produzida pelo rádio. Ora, se o rádio é um agenciador da deterioração, então o resultado da música ouvida pelo rádio será... uma legião de ouvintes que está perdendo a capacidade de ouvir música séria *comme il faut* e sobretudo, a música séria moderna? O que um ouvinte regredido gosta de ouvir, se é que ouve? Em artigo escrito um pouco antes do projeto de Princeton, “O fetichismo na música e a regressão da audição” (1938), esta foi descrita como *atomística* e *desconcentrada*. Essas seriam suas características básicas, mas os manuscritos vão apontando para outras no seu percurso.

Por um lado, a primeira dificuldade do projeto adorniano estava em saber como a reprodução do rádio pode ser um dos *determinantes* da produção musical, se esta for anterior àquela: uma sinfonia de Beethoven foi composta muito antes de ser reproduzida pelo rádio e não se entende como é que essa reprodução a afetará se ela já está composta na sua forma final, para condicionar uma escuta regredida. Haverá

<sup>12</sup> A música ter uma *função psicológica* e não estética, é algo para se pensar — ela funciona para despertar emoções, como chorar, produzir um *mood* sentimental, compensar emocionalmente a faina diária, relaxar o ouvinte e motivá-lo a dançar, levá-lo a se identificar com as letras musicais como se fossem cartas a ele dirigidas, etc. (Esses efeitos emocionais da música não se confundem, entretanto, com a expressão das emoções em composições musicais, cujas diferenças serão tratadas no capítulo terceiro sobre a recepção, que apresentaremos na seqüência). Neste caso, a função psicológica se sobrepõe à função estética, pois a música funciona como uma diversão semelhante à outra qualquer. Não há dúvida que muitas músicas são criadas com essa finalidade: a de proporcionar entretenimento ao ouvinte, servir para a sua catarse emocional e até mesmo para liberar e/ou reprimir pulsões sexuais. Há até músicas —como o *muzak*— que são compostas para *não serem ouvidas*, ou seja, apenas para servirem de fundo musical de um ambiente, tornando-o agradável da mesma maneira que o ar condicionado da loja. Há músicas sérias que são rearranjadas para se tornarem palatáveis ao público e suas partes mais melódicas dissociadas do todo, determinando uma escuta atomística e desconcentrada.

<sup>13</sup> Theodor W. ADORNO, *Music in Radio*, op. cit. cp. I, pág. 13.

uma deterioração musical da sinfonia clássica no momento em que ela é tocada pelo rádio? Se um ouvinte só tem acesso à sinfonia clássica por meio do rádio, alcançará uma experiência estética relevante em termos musicais? Se sair assobiando um trecho melódico de uma sinfonia, terá alcançado a compreensão da estrutura sinfônica? Neste caso, o problema mais importante a estudar é *se o rádio determina a deterioração da música séria*, ou seja, se o meio de reprodução técnica funciona ou não como um agente da deterioração musical e, por conseguinte, da regressão auditiva<sup>14</sup>! Essa deterioração<sup>15</sup> da música pelo rádio transparece também na pretensão mistificadora de impor ao ouvinte o que Adorno chama de *raised entertainment*: a de popularizar a música séria e 'elevar' o nível da música popular<sup>16</sup>. De qualquer maneira, o rádio não parece ser uma mediação *neutra* no processo da deterioração, pois contribui para que o ouvinte se afaste da arte musical enquanto se apresenta como um acesso democrático a ela, oferecendo produtos que são, na verdade, meros sucedâneos sem qualidade musical.

Por outro, a segunda dificuldade do projeto está em conhecer os padrões musicais na América anteriores ao rádio e se houve um rebaixamento da qualidade da produção musical por causa desse meio de comunicação de massas no novo mundo. Haverá necessidade, além disso, de comparar os padrões musicais da Alemanha, por exemplo, com os da América, ou a padronização atinge a todos os países, independentemente de diferenças históricas entre o velho e o novo mundo? Se há prevalência do jazz no rádio norte-americano e prevalência da música clássica na Alemanha, essa diferença não esconde algum ponto em comum, uma padronização geral ou a *unificação mundial de uma cultura administrada de massa* da qual ainda não temos

<sup>14</sup> Embora a deterioração musical da música séria agenciada pelo rádio apareça ainda como uma interrogação da pesquisa no memorando, ela se tornou objeto de um artigo da antologia de Paul Felix LAZARFELD & Frank N. STANTON, *Radio Research 1941*, "The radio symphony: an experiment in theory" (Theodor W. ADORNO, "The Radio Symphony: an experiment in theory", in *Radio Research 1941*. New York: Duell, Sloan and Pearce, págs.110-131). Outro artigo de Adorno sobre o tema aparece no texto em que analisou um programa de música clássica da rede NBC, "Analytical study of the NBC Music Appreciation Hour" (Theodor W. ADORNO, 1994. In: *Musical Quarterly*, 78(2), págs. 326-377. Neste último, a regressão da audição é vista também pelo aspecto da 'babiteria' do ouvinte (Iray CARONE, "Adorno e a educação musical pelo rádio": *Educação e Sociedade*. Editora da UNICAMP, 2003, v. 24 (n. 83), págs. 30-43).

<sup>15</sup> Theodor W. ADORNO, "Music in Radio", op. cit. cp. I, págs. 29-30.

<sup>16</sup> *Raised entertainment* é uma expressão usada por Adorno para se referir aos chamados 'clássicos tão populares' ou músicas semiclássicas, e às músicas populares com arranjos jazzísticos. Ele dedica uma boa parte do segundo capítulo do memorando a essa discussão: a música no rádio que pretende elevar o gosto das audiências. No final do memorando, Adorno propõe a total abolição do 'entretenimento elevado' das programações radiofônicas.

plena consciência? Segundo Adorno, essa unificação é a razão pela qual a música na Europa é muito mais americanizada que a música “neste país” (EUA) é europeizada<sup>17</sup>.

Não se trata, entretanto, de *psicologizar* o conceito de ‘regressão da audição’ quando Adorno se refere à função psicológica da música. Se fosse uma noção psicológica, corresponderia, por exemplo, a algum sintoma histérico? Longe disso! Na verdade, é um conceito estético que tem a ver com a experiência artística: a percepção auditiva foi afetada maciçamente para impedir que o ouvinte chegue a essa experiência, permanecendo preso a um estágio em que é incapaz de perceber estruturas melódicas mais complexas e apenas apreciar os atrativos sensoriais, os timbres sonoros e os coloridos musicais, de modo que o comportamento infantil retorna sob a pressão da música massificada. Os atrativos começam com as notações musicais simplificadas, que exigem o mínimo esforço do leitor das partituras, as melodias são limitadas a três acordes fundamentais que excluem qualquer progressão harmônica dotada de sentido, falsas duplicações de terças, progressões de quintas e oitavas, desenvolvimentos ilógicos de toda espécie, etc.

Nesse sentido, a regressão da audição é um efeito estético indesejável para se alcançar a compreensão da música como arte, pois tanto a escuta atomística como a falta de concentração impedem a experiência de contato com ela. No entanto, a regressão da audição tem *elementos psicológicos* envolvidos, pois é um processo não-consciente que ocorre com o ouvinte – ou seja, ele é inconsciente de que sua audição está sofrendo regressão e tampouco conhece o processo social e histórico da deterioração musical a que está sujeito, como se estivesse narcotizado ou alcoolizado pelos estímulos musicais que recebe em grande quantidade. No caso do rádio, ele pode ter consciência daquilo que ouve, mas é inconsciente de ‘como’ ouve, pois não tem percepção nem mesmo das transformações técnicas operadas pela engenharia de transmissão e controle do som, dos microfones, alto-falantes, etc., que ‘adulteram’ os sons dos instrumentos musicais, bem como da ubiquidade que suprime a determinação espacial da música<sup>18</sup>. Essa é uma razão para que a pesquisa não o tome como uma fonte inequívoca e imediata no estudo do rádio.

Se ele não tem consciência de como sua audição é afetada pela tecnologia do rádio, não está além de suas possibilidades, entretanto, reconhecer os fenômenos que ocorrem durante a transmissão radiofônica? Pergunta Adorno: a regressão será

<sup>17</sup> Theodor W. ADORNO, *Music in Radio*, op. cit. cp. I, pág. 15.

<sup>18</sup> *Ibidem*, pág. 40.

pré-consciente ou inconsciente? Se for o primeiro caso, é apenas falta de treino sobre o assunto. Se for o segundo, há repressão, no sentido freudiano. Adorno se inclina para a hipótese da repressão e suspeita de que o que está censurado e reprimido é: “quanto mais está sujeito à estandardização e à mecanização do instrumento, mais ele tenta escapar de se tornar consciente do fato que está sendo sujeitado a elas; inconscientemente, tenta manter a lenda de que é um consumidor livre de bens imediatos”<sup>19</sup>. Em suma, que o ouvinte está privado de sua liberdade, é um sujeito heterônomo governado pelo instrumento que comanda o que e o como ouve.

Nesse ponto é que o caráter *infantil* da regressão da audição se torna mais compreensível – o ouvinte não tem uma audição ‘emancipada’ da deterioração da música do rádio, pois os seus sentidos auditivos foram aprisionados pela estandardização e mecanização do instrumento tecnológico<sup>20</sup>. A mecanização é um conjunto complexo que envolve a mediação de múltiplos dispositivos técnicos (microfones, gerador de oscilações, transmissores, moduladores, ampliadores, antenas, etc.) para que a música, transformada em ondas eletromagnéticas, chegue aos ouvintes por um aparelho de rádio, que é, por sua vez, mais uma mediação técnica da audição. A estandardização ocorre, sobretudo porque o rádio é um meio de comunicação de massas e como tal, capaz de promover uma espécie de homogeneização de seus ouvintes. Ligado aos monopólios do setor musical e do entretenimento, é um promotor de vendas de *cultural goods*, convertendo os ouvintes em consumidores da deterioração musical por ele agenciada. De qualquer maneira, o que se pode depreender das observações de Adorno é que a regressão não se dá apenas enquanto o ouvinte ouve o rádio: ela molda e tipifica a sua audição. É o que chamou de audição moderna.

Certamente, essas asserções são ainda teóricas e permanecem teóricas durante todo o manuscrito, mas são hipóteses que precisam ser confrontadas com o estudo empírico do receptor.

Embora Adorno seja assertivo, nunca deixa de se inquietar com a necessidade de ir até o receptor, por meio de entrevistas preliminares e em profundidade, questionários, métodos experimentais, análise de cartas dos ouvintes às emissoras, painéis de discussão, etc.<sup>21</sup>. As dificuldades para um exame empírico da regressão da audição

<sup>19</sup> Ibidem, cp. I, pág. 40.

<sup>20</sup> No capítulo III, pág. 126, Adorno fará referência à regressão da audição como *socialização dos ouvidos* pelos monopólios do setor musical e do entretenimento, com base numa teoria de Sohn-Rethel; a estandardização e a mecanização do rádio são, em última análise, um dos modos particularizados do mecanismo da sociedade tomar posse de nossos sentidos.

<sup>21</sup> Ibid., cp. 1, p. 23-28.

são, sem dúvida, enormes, sobretudo se pensarmos em sua parte inconsciente; as estratégias procedimentais para se estudar esse tipo de recepção são ainda meras sugestões do autor, embora algumas já realizadas de modo preliminar. Sua teoria tem uma lógica interna que lhe é própria, mas ela não é suficiente para um dialético que está atento às contradições entre o conceitual e o não-conceitual (meios tecnológicos, produtos e receptores). Tampouco não é suficiente coletar e acumular dados empíricos, pois a inteligibilidade de suas contradições internas só poderá ser alcançada com a tensão provocada pelos conceitos teóricos.

A pergunta que passa a atravessar o desenvolvimento do texto, com respeito à regressão da audição, é sobre o que é uma *audição genuína* ou *adequada*. A de um perito musical? A de um bom ouvinte, na classificação adorniana dos tipos de escuta<sup>22</sup>? Por contraste à escuta regredida, ela não é uma forma de 'apercepção intelectual' da música ou de escuta estrutural? Não é preciso ser um perito musical ou um musicólogo para que essa parte intelectual entre no jogo da percepção auditiva? Isso não implicará que a regressão da audição tenha como decorrência essencial a falta de capacitação do ouvinte para alcançar uma escuta estrutural da música? Se a escuta regredida é atomística —no sentido musical— ela não é, exatamente por esse motivo, não-estrutural? Veremos, então, no prosseguimento do manuscrito, como é que tais perguntas foram respondidas ou permaneceram sem resposta.

Outra pergunta é aquela relativa ao significado e à história da *deterioração musical*, na perspectiva adorniana. Sem dúvida, parece estar sempre relacionada à decadência da música nos fins do século XIX, sobretudo por causa de modificações introduzidas pela sinfonia romântica pós-Beethoven. Embora seja assunto importantíssimo e constante em várias obras da teoria musical de Adorno, nós nos referiremos apenas às suas ocorrências neste manuscrito.

Importante observar o que Adorno entende por *música clássica*<sup>23</sup>, distinguindo-a de seu rótulo comercial —razão pela qual prefere a expressão *música séria* no lugar de

<sup>22</sup> Num artigo publicado pela primeira vez em 1962, Adorno se refere a oito tipos de escuta musical, do qual se pode inferir que ouvintes com educação musical e conscientes das estruturas musicais de composições, assim como bons ouvintes sem treinamento musical específico, mas com capacidade para perceber tais estruturas, são os melhores ouvintes. Os outros tipos se assemelham, em vários pontos, ao que é referido no manuscrito sobre o ouvinte de rádio (Theodor W. ADORNO, "Tipos de comportamento musical". In: *Introdução à sociologia da música*, São Paulo, Editora da UNESP, 2011, págs. 55-83).

<sup>23</sup> Trata dessa denominação no capítulo II, em dois extensos itens (págs. 53-62), para distinguir o que é próprio da música clássica e o que não é; focaliza as músicas de compositores como Caesar Franck e Tchaikovsky, que são assim rotuladas comercialmente pela indústria do entretenimento, mas que não correspondem a um sentido técnico e musicalmente significativo de *música clássica*.

*clássica*—, e também que, quando fala em decadência, deterioração, decomposição ou depravação musicais, não atribui um sentido moralista ao uso dessas expressões.

Não esqueçamos, além do mais, que o foco do manuscrito de 1938 está na deterioração musical determinada pelo médium tecnológico, que embora não seja um *produtor musical*, e sim, um reproduzidor, transforma o que por ele passa em *seus* produtos e de quebra, molda e tipifica a audição. Em tudo isso, entretanto, é um mecanismo mais amplo da sociedade mercantil que se materializa no processo da deterioração da música pelo rádio e da regressão da audição, mesmo quando o rádio se quer mostrar progressista e com tendências educacionais em matéria musical: trata-se do *background* econômico das companhias, especialmente das grandes corporações ou redes de comunicação, e a relação entre essas companhias e os interesses comerciais dos anunciantes<sup>24</sup>.

Se o rádio depende do capital —e isso não é novidade alguma, embora ainda não se saiba muito sobre essa dependência— é ele também quem reforça cada vez mais o caráter de mônada do indivíduo e a sua vulnerabilidade diante das grandes companhias, “*mesmo se estas criam a ilusão do ‘almighty customer’*”<sup>25</sup>. No caso da música, um consumidor isolado no espaço privado e sem força real para contrariar a tendência padronizadora da música no rádio. É a falsa reconciliação entre ouvinte e rádio, o que significa que a relação entre deterioração musical e a regressão da audição não é de causa e efeito, pois economicamente uma funciona como *mediação recíproca* da outra: a música deteriorada é a que o ouvinte *gosta de ouvir* e as emissoras atendem ao que o público *quer ouvir*.

No segundo capítulo, a crítica de Adorno se volta para a música no rádio, com 18 itens e cinquenta páginas. Agora, a regressão aparece nomeada como *infantile hearing*, e os *hits* se tornam o principal objeto de sua análise quantitativa e qualitativa. Como as bandas de jazz e os arranjos jazzísticos estavam se apresentando como a grande novidade do mundo musical nessa época —a era do rádio coincidiu com a era do jazz— boa parte do capítulo é uma elaboração da teoria adorniana do jazz, em continuidade aos estudos musicais que já havia começado a elaborar na Alemanha, sob o pseudônimo de Hector Rottweiler.

Neste capítulo, Adorno faz uma indicação precisa de uma pesquisa de campo sobre a música no rádio e os *hits*, que acabou sendo realizada por Duncan MacDougald Jr. sob a sua orientação, a partir de 1939, e reportada em um manuscrito - o

<sup>24</sup> Theodor W. ADORNO, *Music in Radio*, op. cit. cp. I, págs. 6-7.

<sup>25</sup> *Ibidem*, pág. 35.

“Plugging Study”<sup>26</sup>. Embora não publicado, boa parte dos resultados da pesquisa está presente em “The Popular Music Industry” (1941) de MacDougald e “On Popular Music” (1941) de Adorno. Não há dúvida que o projeto de Princeton de Adorno se ressentiu da falta de uma pesquisa de campo sobre o receptor, mas os relatórios do “Plugging Study” atestam o quanto se acerçou da produção musical da era do rádio nos Estados Unidos.

Dois tipos de reprodução técnica foram os marcos históricos desse momento: os *sheets* e o *plugging* do rádio; as fontes da pesquisa foram as editoras de *Tin Pan Alley*, as revistas especializadas, os donos de orquestras, os *crooners*, as lojas que vendiam os *sheets* –partituras musicais, com arranjos e letras– e, sobretudo os *pluggers*, os homens e mulheres contratados pelas editoras para fazer contatos com as orquestras, vocalistas e emissoras, a fim de colocar as músicas editadas no mercado. O pesquisador tentou, dessa maneira, reconstruir a história de canções de sucesso, ou melhor, investigar os bastidores da promoção de sucessos musicais, desde o momento em que o compositor entrava em uma casa editora até a sua música ser tocada intensivamente pelas emissoras e os *sheets* serem colocados à venda nas lojas. Às vezes, era o cinema falado de Hollywood quem produzia os sucessos musicais – as trilhas sonoras de filmes musicais – sem depender estritamente das estratégias promocionais das editoras, embora as partituras fossem essenciais para atingir o público-alvo que não apenas queria ouvir as músicas, mas também executá-las ao piano ou em outro instrumento, como o banjo. Havia um sistema organizado para fazer um sucesso e esse sistema padronizava a música para ela se tornar um *hit* de vendas, dar lucros a todos os envolvidos e minimizar os riscos de perda de capital investido.

Porque o *plugging* do rádio era tão importante nesse sistema promocional e qual o seu papel efetivo na regressão da audição do ouvinte? Novamente, a hipótese de Adorno sobre a regressão restou num nível teórico, sem um recurso procedimental para ser estudada empiricamente, mas era fácil perceber um processo de *induzi-la* tanto pela padronização da música pelas editoras, quanto pela sua repetição programática no rádio.

A atenção da pesquisa, agora, está inteiramente voltada para os tipos de música reproduzida pelo rádio: os *hits*, a ‘música clássica’ do rádio, a música de câmara, o *raised entertainment*, o jazz, a *folk music*, as transcrições e os arranjos musicais, as canções dos *good old days*, como a intenção primordial do segundo capítulo.

<sup>26</sup> Theodor W. ADORNO, “Plugging Study”. In: *Bureau of Applied Social Research*, New York: Columbia University, 1939.

É bom observar que o sucesso do jazz se devia grandemente ao rádio, principalmente porque a qualidade de seu som instrumental era absolutamente compatível com o som produzido radiofonicamente. Mas outras razões advinham do fato dele ser música dançante e rítmica para os salões de bailes e exibição de frenéticos dançarinos (*jitterbugs*), bem como de alguns músicos negros de jazz e *band-leaders* brancos, que faziam arranjos jazzísticos, terem adentrado no sistema de *Tin Pan Alley*<sup>27</sup>. É sabido que muitos músicos negros, apesar de serem notáveis instrumentistas, demoraram a entrar no sistema de produção musical da época porque não sabiam nem ler nem escrever músicas, além de serem negros numa terra de hegemonia branca, com espaços a eles interditados, e do jazz ser desprezado como 'música negra', antes que suas inovações fossem em parte absorvidas pelas grandes orquestras.

Voltando ao manuscrito de 1938, vejamos como o tema do capítulo II é apresentado por Adorno:

“O segundo capítulo persegue a tarefa de analisar fenômenos mais concretos da música no rádio em termos de qualidade musical, formas musicais e funções do meio musical de expressão. Uma vez que o rádio é considerado como a reprodução da música, o ponto de vista básico deste capítulo deve ser a reprodução através do rádio, em contraste com o primeiro capítulo que foi devotado à parte produtiva do rádio.”<sup>28</sup>

A ênfase do primeiro capítulo recaiu sobre a reprodução radiofônica enquanto se tornava *sua* forma de produção determinante da regressão da audição do ouvinte; neste, é a música reproduzida pelo rádio em suas programações. No entanto, embora distintos na ênfase, os dois capítulos não separam rigidamente a reprodução da produção, pois na esfera do rádio ambas são idênticas no sentido social e também no seu sentido musical (*idem*, *ibidem*, p. 45-46). Pode-se observar que no segundo capítulo a regressão da audição não ocupa tanto espaço como no primeiro e que a deterioração musical agenciada pelo rádio seja mais concretamente examinada pelos tipos de músicas predominantes nas programações desse período. O que se pode dizer de tais músicas, de modo geral, é que no rádio elas são mer-

<sup>27</sup> Muitos especialistas e historiadores do jazz mostram que há inúmeras formas e estilos de jazz e que o jazz referido por Adorno era o jazz comercial —o *swing* da *swing golden age* dos anos 30 e 40, tocado pelas *big bands* de Jimmy Dorsey, Artie Shaw, Paul Whiteman, Benny Goodman, Glenn Miller, etc., com ou sem a participação de virtuosos negros que, entretanto se limitavam a *riffs* padronizados. A época do *swing* foi precedida pelo jazz tradicional das pequenas bandas de New Orleans e sucedida por outras formas e estilos, contra a sua 'distorção comercial' e a favor de uma espécie de volta às suas raízes tradicionais.

<sup>28</sup> Theodor W. ADORNO, *Music in Radio*, op. cit. cp. II, pág. 45.

cadorias, ou seja, que o fetichismo na música do rádio é, apenas e tão somente, a sua transformação em *commodities* por ele mediada: “a produção pelo rádio é diferente da produção industrial porque os artistas não são pagos pelos usuários (aquelas pessoas que recebem suas *commodities*), mas pelos publicitários que desejam estabelecer contato com essas pessoas por meio do rádio”<sup>29</sup>. É fato reconhecido que muitos compositores, na busca de ganhar dinheiro para viver - mesmo os mais talentosos —se voltavam para a produção de comédias ligeiras e à música de jazz, embora conscientes da inferioridade dessa espécie de atividade, diz Adorno.

A regressão da audição, nomeada aqui de *infantile hearing*, retorna agora em relação à música de jazz, que parece ser mais moderna e elevada quanto à qualidade que as antigas canções de sucesso norte-americanas:

“Por um lado, a técnica do jazz é definitivamente mais sofisticada que a técnica de *hits* mais antigos, e sua função total em nossa vida social está mais próxima às idéias de liberdade erótica e satisfação real de desejos que as do antigo material sentimental. Por outro lado, o jazz claramente expõe traços infantis que são considerados ligados muito intimamente à audição moderna. Além disso, o jazz é muito mais estereotipado que os *hits* mais antigos que frequentemente mostram mais espontaneidade musical em sua estrutura e dessa forma, demandam uma maior atividade do ouvinte. É tão errado chamar o jazz de decadente quanto de entretenimento elevado os *hits* antigos, ou então, se considerar o jazz como progressista e ‘funcional’, ou entretenimento elevado. A existência de ambos os grupos expressa uma contradição básica atravessando a estrutura da consciência musical presente e isso explica porque os velhos tipos de entretenimento elevado, apesar de sua obsolescência óbvia, ainda sobrevivem.”<sup>30</sup>

São as contradições entre o jazz e a música norte-americana antiga, em que ora aparece como música mais elevada que os velhos *hits* sentimentais, ora como decadente em relação a eles. No entanto, Adorno está mostrando também as contradições internas ao jazz: por um lado, dotado de técnicas modernas e sofisticadas; por outro, com traços infantis e musicalmente estereotipados. O mesmo se passa com relação às velhas canções: por um lado, sentimentais e obsoletas, contrárias às idéias de liberdade erótica e satisfação pulsional; por outro, mais elaboradas como composições e demandando mais concentração do ouvinte. Em ambos os casos, a audição se mantém infantilizada e o jazz não é melhor nem pior que as velhas can-

<sup>29</sup> Ibidem, cp. II, pág. 45.

<sup>30</sup> Ibidem, cp. II, págs. 63-64.

ções americanas, embora se apresente como um tipo de música que altera 'a estrutura da consciência musical presente'; não é musical e socialmente mais avançado que elas, apesar de suas pretensões inovadoras, razão pela qual não conseguiu 'aposentá-las' de vez.

Mais adiante, especifica o *infantile hearing* determinado pelo jazz:

"O *hit* se torna um sucesso e é lembrado por causa de sua repetição sem cessar. Um fenômeno equivalente dentro do próprio *hit* pode ser facilmente observado. Uma simples frase ou compasso é constantemente repetida dentro de sua estrutura e aparentemente isso é o que impressiona o ouvinte. Como resultado, o ouvinte não tem de se lembrar da superestrutura musical mais elaborada e mais altamente desenvolvida. Algumas vezes o caráter infantil deste artifício é muito aparente tal como a repetição da frase 'Eu desejo ser feliz' em melodias do mesmo modo que uma criança repete um desejo sem estar consciente da condição real que torna esse desejo impossível de satisfazer. É possível, entretanto, que a constante negação deste desejo de satisfação leve ao mecanismo infantil dessa repetição incessante. No estilo 'infantilizado' de certas obras de Stravinsky, muitas tendências similares podem ser encontradas, e é nesse período que sua produção é mais próxima da técnica do jazz."<sup>31</sup>

'Infantil' ou 'audição infantil' são qualidades atribuíveis aqui por semelhança ao que é próprio da criança; é apenas num sentido figurado ou de forma adjetiva que a regressão da audição é *infantile hearing*. As repetições, perceptíveis ou não ao ouvinte, servem para sua escuta se fixar na própria repetição e ao mesmo tempo, não ouvir de modo estrutural. Ou seja, essa é a escuta *atomística*:

"Isso nos leva a dizer que a estrutura do *hit* irá se decompondo, como se fosse em átomos, e realmente só esses átomos sejam lembrados pelo ouvinte. É nossa convicção (e esperamos reafirmá-la nas outras seções do projeto) que a escuta do rádio como um todo tende a se tornar "atomística" no sentido que o ouvinte retém o motivo que é constantemente repetido. Um dos problemas mais importantes deste estudo é examinar essa escuta atomística dos *hits*."<sup>32</sup>

Sua hipótese é a de que a escuta atomística está fixada e confinada ao começo e ao fim do refrão<sup>33</sup> —o átomo favorito— e não ao todo da música, embora seja possí-

<sup>31</sup> Ibidem, cp. II, págs. 69-70.

<sup>32</sup> Ibidem, cp. II, pág. 70.

<sup>33</sup> Músicos populares sabem que o refrão é parte essencial da composição, pois é ele quem é lembrado pelo ouvinte e de modo geral, é dele que deriva o título da canção. Seria uma espécie de *jingle* comercial da própria música.

vel argumentar que a seleção auditiva dos átomos favoritos dependa numa certa medida da estrutura e que é por causa desta que são apreciados e lembrados aqueles átomos que aparecem em certos pontos conspícuos da obra inteira. Ou seja, há muito a verificar com experimentos com os ouvintes, de modo a confirmar ou a enfraquecer a hipótese da escuta atomística dos *hits*. No entanto, está claro para Adorno que a escuta atomística não pode ser examinada apenas em termos estritamente musicais, pois a escuta determinada pelas propriedades do rádio é, tecnicamente falando, atomística<sup>34</sup>.

Essa escuta atomística, na verdade, é um ponto importante para se entender porque o rádio não pode servir para a educação musical do ouvinte, mesmo quando diz pretender a elevação do nível das audiências. Ao contrário, ele promove sua regressão de audição, cujos traços aparentes, apontados no manuscrito como hipóteses, são a falta de concentração, o caráter inconsciente, a de uma audição aprisionada pela mecanização e pela estandardização do rádio, a 'infantilização' do ouvinte e a escuta atomística ou não-estrutural da música; também é necessário enfatizar que Adorno supõe uma relação de mediação recíproca, e não de causa e efeito, entre a deterioração musical pelo rádio e a regressão da audição, na qual ocorreria uma falsa reconciliação a anular as contradições entre ambas.

Dialeticamente falando, porém, a regressão da audição não acabará por determinar um pólo contraditório de *saturação* do ouvinte, que consciente ou inconscientemente, poderá tentar recuperar a liberdade destruída pela reprodução musical? É bem provável que as contradições tenham sido neutralizadas nesse processo por causa de um certo *prazer alienado (fun)* do ouvinte, que harmoniza a deterioração à regressão e esta, àquela (Adorno 1938, cp. II p.48- 50). Daí, a crítica de Adorno ser absolutamente radical para retomar o movimento da negação, a provocar intenso desprazer e tendendo a ser rejeitada como exagerada e até violenta pelos comedores de lótus<sup>35</sup> em matérias musicais. Essa a intenção de Adorno, que ainda soa implacável aos nossos ouvidos.

<sup>34</sup> A escuta atomística do ouvinte do rádio é esboçada no terceiro capítulo do memorando; ela aparece exposta em *Current of music* (Theodor W. ADORNO, op. cit., págs. 183-200) como uma categoria do rádio que afeta particularmente a escuta da música séria, pois decompõe a sua estrutura. Essa decomposição ou perda da estrutura é mostrada no artigo de Adorno sobre a sinfonia clássica no rádio (Theodor W. ADORNO, *On popular Music*, op. cit., págs. 110-139).

<sup>35</sup> Os lotófagos ou comedores de lótus eram os marinheiros da *Odisséia*, que ao sofrerem o efeito narcótico da planta, se esqueceram de tudo e perderam a vontade de voltar para a pátria, se deleitando em um estado primitivo de *regressão* à fase da coleta dos frutos da terra e do mar (Max HORKHEIMER & Theodor W. ADORNO, *Dialética do Esclarecimento*, op. cit., pág. 67).

Vejamos, então, apenas alguns itens do capítulo nos quais Adorno mostra que a educação musical não se cumpre nos programas de 'música clássica' e de 'entretenimento elevado' (*raised entertainment*).

Antes, entretanto, é preciso entender que a música séria está governada pelo destino de um processo dinâmico de reproduções variadas, ou seja, "essas obras podem ser reproduzidas apenas dentro do quadro da estrutura histórica concreta de cada período nas quais têm sido apresentadas. Além do mais, isso significa que mesmo as assim chamadas obras clássicas não são imortais no sentido de que o tempo não as tenha afetado"<sup>36</sup>.

O rádio prova, diz Adorno, ser o executor do destino das músicas sérias em nosso tempo —a de ser *commodities* ou *cultural goods*— subordinando-as aos interesses comerciais dos monopólios capitalistas do setor musical e do entretenimento. Quais as transformações operadas na reprodução da música séria pelo rádio, sob esse governo? Ou então, com o aumento da massa de ouvintes regredidos, qual poderá ser o destino da música séria no momento atual?

No segundo capítulo do manuscrito de 1938, Adorno analisa criticamente o que seria a música rotulada pelas programações radiofônicas, de 'música clássica'.

"A tarefa presente do segundo capítulo pretende ser a aplicação desses *insights* teóricos ao rádio e sua subsequente verificação. Por exemplo, será necessário analisar o significado do conceito de 'música clássica' no rádio. Será necessário determinar em que medida os ouvintes de rádio ainda apercebem a música clássica como uma força real, existente e importante ou em que medida ela joga apenas um papel de *cultural good*. Ela degenera ou em uma peça morta de museu sem nenhuma relação real com o ouvinte ou se torna mero entretenimento que, de fato, perdeu o caráter verdadeiro de seriedade que lhe é atribuído pelo termo 'clássica'. Esta investigação deve ser realizada em conexão íntima com a análise de programas"<sup>37</sup>.

Observa que a expressão 'música clássica' é utilizada no sentido mais estrito pelos músicos e no sentido mais amplo e fetichizado pelo rádio, e será uma questão interessante conhecer o sentido atribuído a essa expressão pelos ouvintes de rádio. No sentido mais estrito, da formulação do conceito em termos mais exatamente técnicos,

<sup>36</sup> Theodor W. ADORNO, *Music in Radio*, op. cit. cp. II, pág. 47.

<sup>37</sup> *Ibidem*, cp. II, pág. 53.

“Teremos de defini-lo como o estilo de obra antifônica encontrado especialmente em Haydn, Mozart e Beethoven. Como um dos critérios principais de estilo musical clássico no sentido mais estrito, mencionamos aqui sua relação com a consciência do tempo. A obra antifônica almeja controlar o tempo num tal grau que mesmo intervalos comparativamente longos parecem estar integrados dentro de um intervalo muito curto. O primeiro movimento da Quinta de Beethoven ou talvez da Sétima Sinfonia, ou o primeiro movimento da Apassionata, se corretamente tocados, devem parecer durar apenas um segundo.”<sup>38</sup>

Ora, se o rádio nomeia como músicas clássicas muitas composições que não possuem o estilo antifônico, então a expressão corresponde, de fato, a propriedades não-musicais e fetichizadas que o projeto de Adorno tenta desvendar. Basicamente, a expressão é um rótulo comercial da indústria do entretenimento que inclui composições sem as qualidades essenciais das músicas verdadeiramente clássicas, ou seja, aquelas dos *minus composers*.

Se a música clássica se encontra descaracterizada pelo uso fetichista que se faz desta expressão no rádio, o mesmo acontece com a música séria moderna, quando um autor como Sibelius é tomado como um exemplo de músico moderno:

“Um dos modernos mais aceitos, embora famoso apenas na América e Inglaterra, é o compositor finlandês, Sibelius. Na opinião deste autor —e ele está preparado para uma análise técnica concreta— a obra de Sibelius não está apenas incrivelmente superestimada, mas fundamentalmente lhe faltam quaisquer boas qualidades. Seu princípio é a interconexão de trechos triviais de música tradicional num todo no qual falta qualquer lógica e continuidade, fundamentalmente incompreensível, e que é considerado como “profundo”. Seria muito interessante mostrar: *primeiro*, em que medida Sibelius é tocado no rádio, e *segundo*, a quais influências sua popularidade é devida e se a atitude do público em relação a ele realmente está além do aplauso superficial que as suas obras recebem. Se o seu grande sucesso é realmente um fato, e não apenas uma espécie de popularidade manufaturada (que é ainda a opinião do autor), isso provavelmente indicaria um estado de consciência musical que dá motivo para uma preocupação mais grave que a falta de compreensão da grande música moderna ou a preferência pela música leve mais banal [...] Se a música de Sibelius é boa música, então todas as categorias pelas quais os padrões musicais podem ser avaliados —

<sup>38</sup> Ibidem, cp. II, pág. 54.

padrões que vão de um mestre como Bach até os compositores mais avançados como Schoenberg— devem ser completamente abolidos.”<sup>39</sup>

Nas conversas de Adorno sobre Sibelius com amadores e pessoas com autoridade musical, na Inglaterra e na América, o único argumento utilizado a seu favor é o *efeito emocional* de sua música, que é, entretanto, em grande parte limitado à música na sua forma deteriorada ou à música de um tipo fundamentalmente sentimental.

O efeito emocional da música ou das reações emocionais a ela, no entanto, não é o mesmo que a expressão das emoções na música ou de seu conteúdo emocional, embora, em certos casos, possa existir uma certa relação entre as emoções expressas e os efeitos emocionais, como em Puccini e Tchaikovsky. Adorno remete esse assunto importante para o terceiro capítulo do manuscrito<sup>40</sup>.

É de se esperar que a terceira parte do manuscrito encontre ou crie procedimentos empíricos e experimentais para estudar a regressão auditiva do ouvinte de rádio, depois dos capítulos anteriores que são mais teóricos que empíricos (embora com alguma base empírica). Ou seja, como Adorno planejou ou delineou a pesquisa junto aos ouvintes concretos. Este foi o momento mais espinhoso de seu projeto.

“Esta seção diz respeito à recepção da música pelo ouvinte. Está baseada inteiramente nos resultados das duas primeiras seções. A recepção do ouvinte deve ser considerada o produto do modo pelo qual ele é tratado pelo aparato do rádio, pelos programas de rádio e pela sua influência definitivamente exercida pelos vários tipos de música do rádio. Sem dúvida, há também diferenças pessoais da parte dos ouvintes que podem influenciar a recepção pelo rádio.”<sup>41</sup>

É interessante observar que a expressão ‘regressão da audição’ praticamente desaparece no terceiro manuscrito, pois Adorno se interessou em saber o que os ouvintes poderiam manifestar na pesquisa de campo, de modo a estabelecer um vínculo entre o conceito teórico e a sua expressão empírica. Embora mostre que já havia feito entrevistas preliminares com os ouvintes, percebe-se que a grande dificuldade inerente às pesquisas qualitativas da recepção é a de saber, da boca dos ouvintes, *como* ouvem e a *motivação* de gostarem ou não do que ouvem.

<sup>39</sup> Ibidem, cp. II, págs. 59-60.

<sup>40</sup> Ibidem, cp. III, págs. 103-106.

<sup>41</sup> Ibidem, cp. III, pág. 98.

“Devemos de novo enfatizar o fato que as entrevistas sobre música são muito mais difíceis que entrevistas sobre opiniões políticas ou o papel do comentador, por exemplo, porque a esfera inteira da música é muito menos consciente que aquelas outras esferas, e muito menos adaptada aos meios de expressão, porque é muito mais difícil para eles expressar em palavras suas experiências reais na música que em outros campos. Por essa razão, *métodos indiretos* e *métodos de interpretação dos resultados das entrevistas* devem ser usados.”<sup>42</sup>

Os métodos indiretos não são comuns em entrevistas com ouvintes, a menos que sejam usados para induzir algum tipo de introspecção do entrevistado e contem com recursos psicanalíticos do entrevistador para a sua interpretação. De qualquer maneira, as entrevistas não podem ser pré-formatadas para um roteiro fixo com todos os entrevistados e os resultados não podem ser generalizados *prima facie*. Nesse ponto, a proposta metodológica de Adorno, em função da natureza do objeto, é plenamente compatível com o conceito de regressão como um processo não-consciente.

Outro ponto em que as entrevistas podem mostrar a regressão da audição, está nos efeitos ou reações emocionais do ouvinte:

“É muito provável que um número de nossos respondentes seja incapaz de dar razões adequadas para gostar de uma coisa e não gostar de outra. Isso provavelmente provará ser verdadeiro especialmente porque a arte sob as categorias correntes do entretenimento é usualmente considerada puramente emocional e além da discussão racional. O termo ‘emocional’ cobre, sem dúvida, muitas reações que poderiam ser mais extensamente consideradas. Sugerimos, na base de nossas entrevistas, que os métodos de introspecção psicológica provavelmente nos permitirão alcançar uma compreensão mais exata do que as pessoas entendem sobre o efeito emocional da música sobre elas.”<sup>43</sup>

Em outros termos, não há uma ‘apercepção intelectual’ da música, por causa da prevalência do emocional sobre o racional e da função psicológica da música de entretenimento. A introspecção induzida pelo método indireto da entrevista poderá permitir que o próprio ouvinte ‘entre em contato’ com a motivação psicológica de seus *likes and dislikes*. Esse é o material empírico que interessa trazer à tona pelas entrevistas e remonta à hipótese teórica de que a regressão auditiva é não-cons-

---

<sup>42</sup> Ibidem, cp. III, pág. 102.

<sup>43</sup> Ibidem, cp. III, pág. 103.

ciente e que determinados estímulos musicais são capazes de mobilizar conteúdos reprimidos que, por sua vez, só podem emergir com técnicas indiretas.

“Temos já conduzido várias entrevistas numa tentativa de comprovar nossas hipóteses teóricas numa certa medida. Essas entrevistas, que poderiam ser chamadas de ‘entrevistas qualitativas’ ou mesmo de ‘análises qualitativas’ não seguem nenhum delineamento rígido de entrevistas. Desde o começo, renunciamos à idéia de perguntar continuamente as mesmas questões com o propósito de generalização no sentido usual. Ao contrário, tentamos seguir a tendência de respostas de cada respondente e investigar o mecanismo de suas reações psicológicas por insistir em certas questões sobre o seu assunto favorito. Assim, ou os induzimos a uma espécie de introspecção que nos forneça material de um certo valor imediato de conhecimento, ou também um material muito mais rico para o propósito de interpretação.”<sup>44</sup>

Esse material é, sem dúvida, de muito mais valor que aquele obtido por centenas de respostas reafirmando trivialidades tais como, por exemplo, que durante o período diurno uma grande porcentagem de ouvintes é de donas de casa. Nesse sentido, também será interessante entrevistar o ouvinte enquanto ele ouve a música no rádio, pois há um certo hiato entre a sua relação com a música que ouve pelo rádio e a consciência de suas reações emocionais.

Com relação às músicas que duram por um período mais longo, como as sinfonias, por exemplo, seria importante para o entrevistador perceber quanto tempo o ouvinte consegue manter-se inteiramente concentrado quando está cansado, quando começa a produzir vagas associações ao invés de seguir a própria música, quando começa a mostrar reações emocionais vinculadas à estrutura da própria música, etc. Neste caso, método é mais experimental que empírico e Adorno o considera ainda embrionário, pouco preciso e não-introspectivo. Mas também se vincula à sua hipótese da regressão auditiva: a desconcentração e a distração do ouvinte de rádio são particularmente desastrosas para que este consiga alcançar uma escuta estrutural da música séria e apenas consiga ouvir pequenos pedaços da música séria, ou seja, de modo atomístico.

Por esse motivo, Adorno desenvolve uma parte bem extensa do manuscrito à questão das reações emocionais do ouvinte e da base sexual de sua atitude emocional; no entanto, observa que elas não são independentes de estímulos musicais das redes de rádio, pois as emissoras reagem às suas reações emocionais, ou seja, às

---

<sup>44</sup> Ibidem, cp. III, págs. 102-103.

suas preferências e aversões, sobretudo por meio de fontes de informações como a correspondência dos ouvintes de rádio às estações (*fan mail*). Embora possam reconhecer o mau gosto das massas, os donos de emissoras e os programadores por eles contratados oferecem aos ouvintes as músicas que desejam ouvir, numa espécie de harmonia pré-estabelecida entre os interesses comerciais da difusão radiofônica e a baixa consciência musical dos ouvintes. Ou seja, é a relação de mediação recíproca entre a deterioração musical agenciada pelo rádio e a regressão da audição, uma dupla determinação. Essa relação dialética impede uma redução *psicologista* da regressão da audição: embora haja motivações psicológicas mais profundas das reações emocionais dos ouvintes, as determinações externas de ordem sociológica – os interesses do grande *business* da música – são imanentes ao processo da regressão. E também o contrário, na medida em que a deterioração musical pelo rádio é, em grande parte, uma reação às reações emocionais dos ouvintes.

A esse respeito, Adorno consultou Beville e LaPrade, da National Broadcasting Company, para saber como as grandes redes captavam as informações sobre os ouvintes. A preocupação dos *broadcasters* é a de não perder as licenças concedidas para as emissoras, por insuficiência de audiências e também, garantir os patrocínios comerciais para a sustentação dos programas. Embora Beville tenha dito que o método utilizado pelas redes fosse um mistério para ele, LaPrade informou sobre os vários métodos que são usados para determinar as reações dos ouvintes aos programas de rádio: informações de diretores de estações individuais de preferência àquelas de diretores de grandes redes; críticas de rádios e colunas de rádio em jornais; verificação de aumento ou diminuição de vendas de um produto anunciado pelo rádio; experiência dos donos de emissoras; o controle de audiências. Tudo levaria a supor, diz Adorno, que o rádio se esforçaria em ter boas programações para manter suas licenças e prestar um serviço público de qualidade; mas é exatamente o contrário: LaPrada admitiu que a chance de perder a licença era muito remota; a mera possibilidade de os ouvintes não gostarem dos programas era um meio de impedir que fossem 'muito bons', no sentido que se fossem muito *high-brow*, não teriam audiência...

“A preocupação com as licenças não significa simplesmente (como supúnhamos) que elas agem como um controle para impedir um rebaixamento de nível. O parágrafo na licença que define o rádio como serviço público é sempre interpretado pelos donos de emissoras para impedi-los de se emancipar do gosto pré-julgado do ouvinte, que eles consideram constante. E apenas admitem a possi-

bilidade de uma mudança bastante cuidadosa e ligeira do gosto do ouvinte. A sua preocupação em conservar suas licenças não age como um estímulo, mas como uma influência *niveladora*. O conceito de nivelamento parece jogar um grande papel no campo da programação e resulta da concepção dos donos de emissoras sobre a consciência dos ouvintes.”<sup>45</sup>

Do lado do ouvinte, o choro é uma reação emocional comum, mas há outras reações de base sexual que podem aparecer, embora haja poucas informações sobre as manifestações concretas de inibições e repressão sexuais na música e “*em que sentido a música é uma espécie de substituto para uma real satisfação de pulsões sexuais*”<sup>46</sup>. Neste caso, o mecanismo de substituição da satisfação pulsional, de modo paradoxal, dessexualiza os seus elementos sexuais.

Poder-se-ia pensar que apenas as músicas românticas causem reações emocionais dos ouvintes. A atitude emocional do ouvinte pode levá-lo a liberar seus sentimentos represados até diante de uma fuga de Bach, de modo que esse efeito é alheio à estrutura da obra e completamente irracional. No entanto, há estímulos musicais destinados a liberar emoções, à semelhança do álcool e dos narcóticos, diminuindo o controle consciente do ego e o desviando de seu ponto centralizador, permitindo que as tendências inconscientes do indivíduo se manifestem. É o caso das músicas que Adorno denomina *raised entertainment*, cujo ingrediente principal é a evocação de lembranças de coisas passadas da vida do ouvinte, mas num tempo abstrato, substituindo as suas experiências concretas, ou seja, levando-o ao esquecimento dessas experiências. Isso significa que a análise das emoções do ouvinte terá de ser dialética, pois há um mecanismo de substituição que inverte, pelo estímulo musical, tanto o conteúdo sexual quanto o evocativo. No entanto, resta a questão de saber se as reações emocionais à música significam *infantile hearing*, ou se a escuta musical deve ser isenta de emoções para ser uma escuta adequada.

Está claro que quando os efeitos emocionais se sobrepõem à compreensão estética da música e os mecanismos psicológicos mais profundos perturbam e até impedem a ação de mecanismos cognitivos (inclusive a consciência crítica musical) do sujeito, há regressão da audição: esta é dominada pela parte emocional do ouvinte e a música cumpre uma função psicológica. Mas há músicas que não têm essa função e exigem alta concentração para a compreensão de sua estrutura, como a música séria moderna; neste caso, o sujeito com *infantile hearing* será indiferente ou

<sup>45</sup> Ibidem, cp. III, pág. 111.

<sup>46</sup> Ibidem, cp. III, pág. 104.

mesmo hostil a ela. As emissoras de rádio favorecem, portanto, as suas preferências e evitam as suas aversões. Nesse particular, diz Adorno, os donos de emissoras e os programadores são tão antiintelectualistas quanto os ouvintes, embora usem racionalizações para justificar que estão deste modo evitando a perda das licenças concedidas às estações.

Mesmo os programas de *raised entertainment*, que tinham a pretensão de popularizar os 'clássicos' e elevar o nível das músicas populares através de arranjos mais sofisticados e modernos, na verdade, apenas serviam à deterioração musical e para manter o ouvinte dentro dos limites da audição regredida. Diz, no capítulo final do manuscrito, que uma verdadeira elevação da programação musical é muito difícil de ser alcançada exatamente por causa desses programas, que tomam o lugar da música séria:

“Devemos lembrar a prevalência de *trademarked artists*, cuja fama não é de maneira alguma equivalente à sua qualidade. Se uma tentativa séria for feita para melhorar a qualidade de programas de rádio, essas pessoas deveriam ser necessariamente excluídas. Citamos os nomes de Rachmaninoff e Arthur Rubinstein como esses tipos de artistas. Eles deveriam ser excluídos não porque sejam 'maus', o que a maioria dos críticos negaria enfaticamente, mas porque eles são basicamente opostos aos traços 'racionais' e o método não-aurático de reprodução musical, que é a verdadeira essência do rádio. Por outro lado, o seu valor publicitário, não apenas para os donos de emissoras comerciais, mas para quaisquer redes e estações, é tão grande que qualquer tentativa de excluí-los está condenada ao fracasso desde o começo. Isto também se aplica a Tchaikovsky e Dvorak.”<sup>47</sup>

Um outro traço da regressão da audição, a falta de concentração e a distração do ouvinte de rádio poderia ser testado pela reação de esquecimento da música. Diz Adorno que obviamente a maioria das pessoas se lembra de músicas de tipo mais simples e não é capaz de se lembrar das mais complicadas, nem de formas inteiras, mesmo que as acompanhem de modo mais ativo e concentrado. Por causa disso, a análise do esquecimento não deve ser aplicada à música séria de qualquer tipo, mas às músicas dos programas de *raised entertainment* e música leve.

“De um lado, a música séria é incomparavelmente mais articulada que a música leve e é mais lógico esperar que ela seja mais facilmente lembrada. Por outro, o próprio caráter articulado a torna mais difícil de lembrar porque técnicas mera-

<sup>47</sup> Ibidem, cp. IV, pág. 137.

mente mecânicas de composição, como as sequências rítmicas e as frases convencionais, são evitadas. Como resultado, a memória não funciona automaticamente na música séria. E o entretenimento leve, especialmente os *hits* mais antigos, são repetidos tão incomparavelmente a mais que a música séria, que obtém melhores chances de ser lembrados<sup>48</sup>.

O jazz e a música leve de comédias têm a grande vantagem de ser frequentemente tocados pelo rádio, mas são tão padronizados e uma peça é tão parecida com a outra, que serão esquecidos muito facilmente. É provável, então, que as músicas de entretenimento elevado possam ser conservadas na mente, reconhecidas e assobiadas por um período mais longo; pela sua vida mais curta, entretanto, os *hits* de jazz tem melhores chances; a música clássica, por sua vez, estará atrás de todas elas. Adorno sugere, para o teste da lembrança, que sejam usados diferentes tipos de música e diferentes classes de ouvintes; poderá acontecer que certos pequenos pedaços de música clássica, como os primeiros compassos da Quinta Sinfonia ou partes do segundo movimento da Sétima de Beethoven estejam memorizados num mesmo nível de lembrança que aquele de *hits* e entretenimento elevado – os resultados desse estudo comparativo poderão ajudar na verificação de conceitos como o de deterioração musical<sup>49</sup>.

Embora tal verificação seja até fácil de realizar, o que interessa a Adorno é a verificação de uma de suas teses:

“Uma de nossas teses sobre a música leve sustenta que a única música que é hoje realmente familiar às pessoas é aquela mais alienada delas. Ela significa apenas uma *commodity* que lhes é imposta pela máquina da publicidade. Se isso é verdadeiro, deve ser expresso na própria estrutura da lembrança [...]. Talvez a tese possa ser assim colocada: o ouvinte se lembra apenas daquilo que se tornou fetiche (como a segunda melodia do primeiro movimento da Sinfonia Inacabada de Schubert). Tudo o mais é esquecido. Ouvir a música pelo rádio é semelhante à informação. A escuta pelo rádio é para a escuta em um concerto como a leitura de um jornal para a leitura de um livro. O ouvinte de rádio está num estado de distração e essa atitude básica de *distração* deve ser estudada.”<sup>50</sup>

Duas coisas estão expressas nos parágrafos: tanto o esquecimento quanto a lembrança da música estão determinados pelo rádio enquanto máquina publicitária-

<sup>48</sup> Ibidem, cp. III, pág. 128.

<sup>49</sup> Ibidem, cp. III, pág. 129.

<sup>50</sup> Ibidem, cp. III, págs. 129-130.

ria, de forma que a escuta do ouvinte de rádio não depende de escolhas espontâneas e livres. É basicamente uma escuta distraída e alienada: quando ele presta a atenção em alguns momentos é porque foi levado a neles prestar a atenção, como um leitor de jornal tem a atenção capturada pelas manchetes e a sua leitura do jornal se resume àquilo que as editorias escolheram como importante. Nesse sentido, a leitura de um livro é mais ativa e concentrada que a de um jornal.

“Os problemas de concentração e distração, de lembrar e esquecer são, numa grande extensão, uma qualificação do ‘como’ do ponto de vista do ouvinte do que ‘o quê’ do ponto de vista do ouvinte. Aqui o objetivo de nossa análise será encontrar informação mais concreta sobre o ‘como’. Devemos saber como o ouvinte responde a este ‘como’[...]. O significado de uma sinfonia de Beethoven ouvida enquanto ele está andando ou repousando na cama provavelmente difere de seu efeito numa sala de concerto, onde as pessoas se sentam como em uma igreja. Ouvem a música no rádio enquanto estão sentadas, ficando de pé, andando ou repousando na cama? Eles a ouvem diante de refeições, durante as refeições, ou após as refeições? Se a música está se tornando uma espécie de função diária, então certamente estará associada com as refeições [...] uma espécie de produto ‘culinário’.”<sup>51</sup>

Está claro que o ouvinte tem uma escuta distraída e ao mesmo tempo, passiva diante da música tocada no rádio, associando a ela conotações não-musicais, como as de um produto culinário, de forma que há “*uma total regressão de sua escuta a um estado de passividade sensual*”<sup>52</sup>.

Em suma, essas são algumas cogitações de Adorno para encontrar no ouvinte a expressão empírica da regressão da audição. São hipóteses teóricas que o guiam, assim como são, na maior parte das vezes, hipotéticas as suas sugestões metodológicas, embora algumas preliminarmente testadas na prática. Sabemos que um dos seus métodos foi o de estudar, analisar e interpretar as cartas de ouvintes dirigidas às estações. No entanto, antes de fazer algumas análises das correspondências, levantou algumas questões de ordem teórica:

“Em primeiro lugar, são os escritores de cartas representativos da maioria dos não-escritores? Segundo, são eles neuróticos? Terceiro, tem a sua neurose um

<sup>51</sup> Ibidem, cp. III, págs. 131-132.

<sup>52</sup> Ibidem, cp. III, pág. 132.

sentido social? Quarto, como essas cartas devem ser interpretadas se levarmos em consideração o elemento neurótico?"<sup>53</sup>

Ora, quando Adorno chegou à América, pensou que a análise dessa correspondência seria um instrumento muito bom para a verificação da audiência, porque os correspondentes se expressariam com espontaneidade; logo se apercebeu que havia muitos ouvintes silenciosos, pertencentes ao estrato da pequena burguesia, que não gostam de falar ou escrever o que pensam. Além disso, a espontaneidade dos correspondentes seria questionável e aparentemente, um grande número de cartas seria provocado pelas próprias companhias de rádio.

Tendo lido correspondências na Alemanha, observou que a maior parte continha críticas fortemente negativas; na América, ao contrário, tinha um tom positivo do tipo *enthusiastic fan mail*<sup>54</sup>. No entanto, Adorno diz sustentar que tanto o fã entusiasmado quanto o resmungão diferem apenas na aparência, pois no fundo padecem de sintomas neuróticos: a raiva sem restrição dos resmungões isolados e o narcisismo entusiástico e desinibido dos outros. A neurose é uma característica psicológica universal na sociedade em que vivemos; no entanto, os correspondentes parecem ter a particularidade de uma menor inibição para colocá-la para fora e a necessidade de projetá-la de alguma forma. De qualquer maneira, dada a dificuldade de uma análise sustentável das correspondências e de sua limitação àqueles que gostam de escrever para as estações, sejam eles representativos ou não, essa fonte de informações tem de ser usada apenas comparativamente com outras, como as entrevistas com ouvintes e outras sugeridas pelos estudiosos do rádio<sup>55</sup>.

## 2 ALGUNS COMENTÁRIOS

Não temos dúvida em dizer que há uma pré-figuração do conceito de indústria cultural neste manuscrito, embora o rádio seja apenas uma ramificação desse grande sistema dominante da cultura; além disso, o rádio não tem hoje a importância que teve na época em que Adorno o tomou como objeto de estudo. Não vivemos mais na era do rádio, muito menos na era do jazz. O cenário musical da América era outro; as tecnologias de reprodução musical também. Com tantas diferenças, haverá algum saldo para o nosso tempo?

---

<sup>53</sup> Ibidem, cp. III, pág. 112.

<sup>54</sup> Ibidem, cp. III, pág. 112.

<sup>55</sup> Ibidem, cp. III, págs. 114-115.

Nossa intenção foi a de descobrir o significado da audição regredida em Adorno e em razão disso, expusemos parcialmente o projeto no qual ele mesmo tentou lhe dar uma configuração no plano empírico. Mais ainda, tentamos mostrar que a regressão da audição não é um conceito teórico de ordem psicológica. Se há uma relação dialética de mediação recíproca entre a regressão e a deterioração musical, neste particular, agenciada pelo rádio, então há determinações objetivas e societárias imanentes à regressão no plano psicológico. O fenômeno da regressão tem de ser analisado tanto por técnicas sociológicas quanto psicológicas e, sobretudo, mantendo a tensão dialética o tempo todo. Do lado do pesquisador, a necessidade de inventar tanto umas quanto outras, pois o método adequado é criado em função da natureza do objeto.

A parte final do manuscrito —os *Outlooks*— em que Adorno tenta pensar o rádio como um possível meio de ilustração do ouvinte, no que concerne à música, me parece utópica se levarmos em consideração que o rádio não tem liberdade para ser mais que um meio de entretenimento de massas sustentado pelo grande capital e a sua tecnologia ser usada para reproduzir os sons instrumentais em imagens sonoras. Com certeza, o rádio de hoje não se tornou melhor do que já foi, a despeito de alguns aperfeiçoamentos de ordem técnica nos efeitos sonoros e controle de ruídos da emissão.

É importante salientar que esse modelo poderá servir para o estudo de outras ramificações da indústria cultural, ou seja, de outros meios tecnológicos de reprodução criados pela revolução eletrônica em velocidade espantosa e cruzamentos inusitados com as tecnologias tradicionais, os objetos por eles produzidos e os receptores visados. Um exemplo simples, embora complexo para sua análise, diz respeito às modificações da leitura determinadas pelos livros na tela do computador. Neste, a imagem luminosa da tela se sobrepõe ao texto do livro, provocando a distração do leitor e um certo cansaço visual; o mesmo parece não acontecer com a edição impressa do mesmo texto, em que a materialidade física do livro, que apenas reflete uma fonte luminosa externa, como que 'desaparece' durante a leitura, permitindo uma atenção maior ao texto e não, ao meio tecnológico<sup>56</sup>. Leitores se reportam a uma gradativa incapacidade para ler com atenção um livro inteiro por

<sup>56</sup> Luciana DADICO, "A "fisiognomia" do livro no estudo psicológico da leitura", *Psicologia em Estudo*, v. 17(n. 4), 2012, págs. 629-638. Luciana DADICO, "Experiência de leitura e mediação tecnológica na era digital", *Revista Linha Mestra*, 2014.

causa de hábitos adquiridos com a leitura distraída, rápida e cheia de *links* de textos no computador.

Será uma regressão da leitura, equivalente à regressão auditiva que Adorno tentou configurar no manuscrito de 38? Uma regressão que pode ser sinalizada pela quantidade de tempo que é gasta por dia na leitura em redes da Internet, em contraste com o déficit de atenção, o pouco fôlego e a falta de disposição que restam ao leitor para enfrentar as obras de cultura que exijam mais concentração.

# BOLÍVAR ECHEVERRÍA Y GEORG LUKÁCS. TEORÍA CRÍTICA ENTRE AMÉRICA Y EUROPA

*Bolívar Echeverría and Georg Lukács. Critical Theory between America and Europe*

STEFAN GANDLER\*

[stefan.gandler@gmail.com](mailto:stefan.gandler@gmail.com)

Fecha de recepción: 15 de agosto de 2014

Fecha de aceptación: 10 de octubre de 2014

## RESUMEN

Bolívar Echeverría (Ecuador/México) desarrolla una teoría marxista no dogmática que tiene como punto de referencia central el marxismo occidental. Para ello, considera que, además de la Teoría Crítica en general, uno de los autores más relevantes es Georg Lukács con su *Historia y consciencia de clase*. Ahora bien, pese a que Echeverría reconoce en Lukács un significativo punto de partida, toma una distancia crítica frente a él. Para dar cuenta de ello, analizamos aquí el concepto echeverriano del *ethos* histórico, en relación a sus paralelismos y diferencias con el concepto de cosificación de Lukács, y discutimos la crítica que formula Echeverría en torno al impulso hacia una radical crítica de la ideología [*Ideologiekritik*] – elemento central en la Teoría Crítica de la Sociedad.

*Palabras clave:* Crítica de la ideología, cosificación, *ethos* histórico, modernidad capitalista.

## ABSTRACT

Bolívar Echeverría (Ecuador / Mexico) develops a non-dogmatic Marxist theory whose central reference point is the Western Marxism. Besides the Critical Theory in general, considers Georg Lukács –with his *History and Class Consciousness*– as one of the most important authors. However, although Echeverría recognizes in Lukács a significant starting point, he takes a critical distance in front to him. To evince this, we analyze here Echeverría's concept of historical *ethos* in relation to their similarities and differences with the concept of reification by Lukács, and we discuss Echeverría's critique in connection with the impulse towards a radical critique of ideology [*Ideologiekritik*] – a central question in the Critical Theory of Society.

---

\* Universidad Nacional Autónoma de México.

*Key words:* Critique of ideology, Reification, Historical Ethos, Capitalist Modernity.

El filósofo ecuatoriano-mexicano Bolívar Echeverría busca desarrollar una teoría marxista no dogmática de la sociedad actual, teniendo como uno de sus puntos de referencia centrales el marxismo occidental. Para ello, considera que además de los autores vinculados a la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt —en especial Walter Benjamin—, Georg Lukács tiene gran relevancia. Sin duda, esto se debe al contacto que el intelectual procedente del Ecuador tuvo, en los años sesenta del siglo XX durante su estadia en la Universidad Libre de Berlín, con aquel pensamiento marxista que no estaba incondicionalmente sumiso a la ideología soviética, mediante la lectura de *Historia y consciencia de clase* de Lukács. Aunque desde un primer momento el profesor emérito de la universidad más importante de América Latina consideraba, también en sus escritos recientes, este texto como un significativo punto de partida, ha tomado, al mismo tiempo, una distancia crítica frente al filósofo de origen húngaro.

En lo siguiente vamos a analizar —después de una primera introducción general a la conceptualización teórica y el contexto histórico de Bolívar Echeverría— su concepto del *ethos* histórico, en relación a sus paralelismos y diferencias con el concepto de cosificación de Lukács y, finalmente, discutir su crítica al impulso hacia una radical *crítica de la ideología* [*Ideologiekritik*].

Los dos temas que representan el núcleo de la filosofía social de Echeverría son, por una parte, su análisis del concepto de *valor de uso* —la forma natural del proceso social de producción y consumo— como centro del proceso de intercambio material y semiótico y, por la otra, su investigación, basada en lo anterior, de los cuatro *ethe* de la modernidad capitalista. Estos últimos no son sólo cuatro actitudes morales básicas, sino cuatro maneras de soportar en la vida cotidiana lo insoportable de las relaciones reinantes, lo cual incluye diversos tipos de producción y consumo de los valores de uso.

En lo referente al primer tema, el concepto de valor de uso, cuyo análisis serio interesa a Echeverría, Marx ocupa, desde luego, una posición central al señalar que, en las relaciones capitalistas de producción, la dinámica de la producción de valores de uso está dominada cada vez más por la dinámica aparentemente autónoma de la producción de valor. Pero el fundador de la crítica de la economía política no entra mucho en los detalles culturalmente diversos de esos valores de uso

producidos bajo condiciones capitalistas (ni el modo de que sigan existiendo a pesar de la cada vez más perfecta subsunción real al valor).<sup>1</sup> Para decirlo con el lenguaje de Marx en el prólogo de 1859: en *El capital* se concentra, especialmente en la “anatomía” de la sociedad burguesa, la economía política. Al hacerlo (para ampliar la terminología médica) tiene en cuenta, además, la psicología y la neurología, y ésta es la crítica de la ideología; pero lo que se queda fuera es lo correspondiente a la otorrinolaringología y la medicina interna. Estas últimas, corresponden al estudio de los diversos valores de uso y de los respectivos modos de consumirlos, disfrutarlos y digerirlos, así como de producirlos con técnicas e instrumentos de trabajo diferentes según el caso.

Para analizar las variantes del *arreglárselas* humano en las relaciones capitalistas de producción, sin caer en el relativismo social, Echeverría recurre a una investigación *en detalle* del concepto marxiano de valor de uso, confrontado con la teoría lingüística de Ferdinand de Saussure. De acuerdo con el modo en que Echeverría concibe la producción y el consumo de *diversos* valores de uso, para desenredar esta maraña es preciso distinguir diversos sistemas de signos, acentuando a la vez lo común entre ellos, a saber, la capacidad para desarrollar esos vastos sistemas de signos. La distinción que hace el fundador de la semiótica moderna entre lenguas diversas y la capacidad unificadora del habla (lenguaje/*langague*), debe hacer el papel de partera en este intento de dar a luz un universalismo concreto, en oposición al universalismo falsamente abstracto, es decir, eurocéntrico, que domina hoy.

El segundo tema central desarrollado por Bolívar Echeverría consiste en la manera específica de abarcar una cuestión fundamental para el marxismo occidental: ¿cómo es posible que el modo de producción capitalista, obviamente insoportable, y la sociedad burguesa que lo acompaña, sean percibidos por los sujetos de esa sociedad como inevitables, incluso soportables y a lo mejor hasta razonables?

A pesar de la pregunta compartida con el marxismo occidental, en su respuesta Echeverría se aparta notablemente de su camino argumentativo. En algunos casos lo hace con la intención explícita de proseguirlo de manera autónoma, enrique-

---

<sup>1</sup> Marx entra decididamente en los detalles del empeoramiento de los valores de uso en el sistema económico reinante; por ejemplo, en *El capital* hace notar que el pan que comen los obreros industriales de Inglaterra en el periodo investigado consta de componentes en proporción cada vez mayor que no tienen nada en común con los cereales, la sal, las especias, la levadura o la masa, el agua o la leche, o sea, los componentes clásicos del pan. (Compárese: Karl MARX, *El Capital, Crítica de la economía política. Libro primero. El proceso de producción de capital*, tomo I, vol. 1. Trad. Pedro Scaron. México: Siglo XXI, 1975, págs. 212 y sig., nota 51.)

ciéndolo con posteriores aportaciones teóricas. Esta ‘continuación’ crítica y autónoma del marxismo occidental fuera del ámbito geográfico comúnmente concebido como ‘Occidente’, completada por Echeverría con referencia explícita (aunque parcialmente distanciada) a Georg [György] Lukács, Karl Korsch, Walter Benjamin, Theodor W. Adorno y Max Horkheimer, se distingue de tales autores en dos aspectos.

En primer lugar, se amplía la perspectiva crítica de la ideología y, aunque con ello no se abandona, sí se modifica notablemente. En segundo lugar, Echeverría intenta tomar en serio un postulado que existe entre líneas en la Escuela de Frankfurt y se propone confrontarlo con el problema del eurocentrismo. Se trata del postulado de salvar lo singular y particular ante el ataque conceptual y real de lo “aparentemente” general, sin tirar por la borda los conceptos generales y el afán emancipatorio universal. Según se demostrará más adelante, no es ninguna casualidad que semejante intento se haga precisamente en América Latina, es decir, fuera del centro a la vez aparente y real del mundo actual.

Así, Echeverría se propone demostrar que las diversas formas adoptadas por la vida cotidiana, las concepciones que existen en ella así como la producción de valores de uso específicos dentro de las relaciones capitalistas de producción, no deben concebirse como peldaños de un proceso histórico de desarrollo lineal, sino que, más bien, hay, *al mismo tiempo*, diversas modernidades capitalistas —aunque una de ellas tienda cada vez más a dominar a las demás. Por consiguiente, las tesis de Walter Benjamin “Über den Begriff der Geschichte” (Sobre el concepto de la historia),<sup>2</sup> las cuales son sumamente importantes para Echeverría, son retomadas porque la concepción meramente progresista de la historia debe ser desechada y, siguiendo al pie de la letra lo dicho por Benjamin, hay que “cepillar la historia a contrapelo”.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Walter BENJAMIN, “Sobre el concepto de historia”, en W. BENJAMIN, *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, trad. y presentación Bolívar Echeverría, México: Contrahistorias, 2005. 67 págs. (orig.: “Über den Begriff der Geschichte”, en Walter BENJAMIN, *Schriften*, tomo I, vol. 2, 2ª edición. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1978, págs. 693-704.)

<sup>3</sup> Walter BENJAMIN, “Sobre el concepto de historia”, *loc. cit.*, tesis VII, pág. 22. Echeverría hace referencia a Benjamin en uno de sus textos más recientes, “El *ethos* barroco”, cuando refiriéndose al “siglo XVII americano” expresa: “La peculiaridad y la importancia de este siglo sólo aparecen en verdad cuando, siguiendo el consejo de Benjamin, el historiador vuelve sobre la continuidad histórica que ha conducido al presente, pero revisándola ‘a contrapelo’.” (Bolívar ECHEVERRÍA, “El *ethos* barroco”, en B. Echeverría (ed.), *Modernidad, mestizaje cultural, ethos barroco*, México: UNAM/El Equilibrista, 1994, págs. 13-36, aquí: pág. 29.)

Es digno de observar que Echeverría pretende realizar esta “revisión a contrapelo” no sólo haciendo saltar el “continuo de la historia”<sup>4</sup> planteado por Benjamin, sino más bien interrumpiendo, desde otro lado, el desarrollo aparentemente lineal de la historia. Le interesa escaparse de la idea –también propia de la imagen lineal de la historia– de que un determinado desarrollo histórico debe iniciarse en un cierto punto para extenderse luego paulatinamente por el resto del planeta y que, por tanto, deben existir siempre territorios cuyo desarrollo esté más avanzado que el de otros. Dicho de otro modo: mientras Benjamin quiere cepillar el continuo histórico sobre todo a contrapelo en lo temporal o cronológico, Echeverría pretende hacerlo, sobre todo, a contrapelo en lo espacial o geográfico.<sup>5</sup>

El concepto central en este intento es el de los *ethes* modernos, entre los que Echeverría distingue cuatro tipos básicos. En esta concepción, a Bolívar Echeverría le interesa, sin pregonarlo de viva voz, una crítica del eurocentrismo (filosófico). Se propone, así, no sólo investigar en general los efectos de la producción de mercancías sobre el proceso de conocimiento, sino destacar las diferencias que existen según la región. En este enfoque, hay una crítica al universalismo cándido y al progresismo ingenuo. Ambos tienden hacia el etnocentrismo en cuanto *una forma particular* del modo capitalista de producción, presente en el norte y centro de Europa, y de predominante influencia protestante. Del mismo modo, sus correspondientes relaciones sociales y manifestaciones ideológicas son declaradas, a partir de un pretendido *universalismo*, como la *única* forma desarrollada de esta etapa histórica y, según el dictado del *progresismo*, todas las demás regiones tienen que seguir, anhelar y retomar de manera esclavizada *esta* forma.

El concepto echeverriano de *ethos* histórico abarca, en este contexto, no sólo formas ideológicas en el primer sentido marxiano, formuladas en 1859 en el prólogo a la *Contribución a la crítica de la economía política* como las “formas jurídicas, polí-

---

Echeverría utiliza aquí la palabra “americano” en el sentido geográfico y no en el ideológico, como es usual en muchos países; por lo tanto quiere decir el continente americano y no el Estado cuyo nombre se iguala a éste.

<sup>4</sup> Walter BENJAMIN, “Sobre el concepto de historia”, *loc. cit.*, tesis XIV, pág. 27.

<sup>5</sup> Walter Benjamin tiene desde luego plena conciencia de la imposibilidad de ver un continuo espacial en la historia, como lo pretende siempre el progresismo objeto de su crítica. Al respecto, compárese la siguiente frase de Benjamin: “Se sueña de manera muy variada según la comarca y la calle, pero ante todo totalmente distinta según las estaciones del año y el tiempo climático.” (Walter BENJAMIN, “Das Passagen-Werk”, en W. Benjamin, *Gesammelte Schriften*, tomo 5, Frankfurt am Main, 2a. ed.: 1982.) Echeverría cita esta sentencia de Benjamin al inicio de su texto: Bolívar ECHEVERRÍA “La comprensión y la crítica. Braudel y Marx sobre el capitalismo”, en B. ECHEVERRÍA, *Las ilusiones de la modernidad*, México: UNAM/El Equilibrista, 1995, págs. 111-131, aquí: pág. 111.)

ticas, religiosas, artísticas o filosóficas, en suma, ideológicas, dentro de las cuales los hombres cobran conciencia de este conflicto y lo dirimen”,<sup>6</sup> sino que va más allá e incluye formas que en Marx se consideran parte de la estructura económica de la sociedad, sobre todo para producir y consumir las diversas clases de valores de uso.

La importancia política de esta diferenciación de *diversos ethe* y, con ello, de *diversas modernidades*, reside en que países de la periferia tanto aparente como real no han de esperar la ‘modernización’ ni apresurarse a correr tras ella para hacerse partícipes de los maravillosos aspectos de las relaciones capitalistas de producción. Para Echeverría, esos países ya se hallan más bien —y desde hace mucho tiempo— en plena modernidad capitalista, sólo que en otra *forma* de esa modernidad. En la presente discusión política y teórica de México, este argumento no es de poca monta, puesto que no sólo el gobierno central,<sup>7</sup> sino también muchos de sus adversarios declarados, hablan sin cesar de la urgente necesidad de ‘modernizar’ el país. En forma implícita, se presentan así dos presunciones: por un lado, México es un país premoderno y, por el otro, todo mejorará una vez que México sea moderno, con lo cual, en casi todos los grupos políticos con cierta presencia social, se pretende afirmar lo que Echeverría llama ‘modernidad realista’. Ambas presunciones son atacadas por su teoría como totalmente erróneas.

Para tal efecto, Echeverría distingue cuatro tipos básicos de modernidad capitalista. En cada uno existe una muy peculiar manera de lograr que se perciba lo insoportable de estas formaciones sociales como soportable, a veces incluso como explicable y en casos extremos hasta como razonable. Echeverría llama a estas últimas cuatro formas básicas los cuatro ‘*ethe* modernos’ o más exactamente los ‘*ethe* de la modernidad capitalista’. Cada uno de ellos sobresale en una determinada región: mientras el “*ethos* realista” prevalece en territorios de dominio cultural protestante, el “*ethos* barroco” lo hace en los de dominio cultural católico.

La concepción del *ethos* histórico, tal es el término genérico, explica la mencionada primera diferencia en relación al marxismo occidental en cuanto que va más allá del concepto de ideología, ya que traspasa el segundo concepto marxiano de ideología como conciencia necesariamente falsa. En el concepto de *ethos*, como se ha dicho, se abarcan, además, formas de la praxis cotidiana incluyendo la produc-

<sup>6</sup> Karl MARX, *Contribución a la crítica de la economía política*. Trad. Jorge Tula, León Mames, Pedro Scaron, Miguel Murmis y José Aricó. México: Siglo XXI, 1980, pág. 5.

<sup>7</sup> En especial, el de Carlos Salinas de Gortari, que gobernó México entre 1988-1994, es decir, en la época más intensa de la elaboración de la teoría del *ethos* de Bolívar Echeverría.

ción y el consumo de *distintos* valores de uso. Esta subsunción de aspectos existentes en la vida de los humanos tan distintos bajo un mismo concepto, resulta posible porque la producción y el consumo de distintos valores de uso se conceptúan como forma semiótica, puesto que en cada producción de valores de uso está presente también la emisión de un signo y en el consumo —como afirma Echeverría—, su ‘interpretación’.

Sin embargo, Echeverría no efectúa esta yuxtaposición de Marx y Saussure para ablandar la teoría materialista de la sociedad mediante la lingüística, sino más bien para dotar a la lingüística de más contenido material, y así acentuar que los sistemas de signos más fundamentales que desarrollan las sociedades humanas son los de los distintos valores de uso y los del distinto modo y manera de su producción y consumo. Hay que ir más allá de la teoría marxista no dogmática en tanto no se investiguen sólo la subordinación formal y real del valor de uso al valor, con sus consecuencias, sino que se haga el intento de analizar y clasificar las muy diversas formas en las que tiene lugar esa subordinación.

El valor de uso, por tanto, no puede ser destruido lisa y llanamente por el valor (de ahí parte Echeverría, siguiendo a Marx), sino que este último, para su propia existencia, necesita por lo menos los residuos rudimentarios de aquél. Las formas específicas en que el valor de uso deformado subsista, por así decirlo, son de naturaleza sumamente variada. Con el mencionado concepto de los cuatro *ethe* modernos, lo que Echeverría intenta es investigar y clasificar estas diversas formas.

Así como el valor de uso necesariamente subsiste como base del valor que domina sobre él, también subsisten en las relaciones capitalistas de producción formas sociales precapitalistas y preburguesas si bien dominadas y adaptadas. Esa supervivencia y adaptación ocurre de la manera más variada y, además, son las más diversas formas sociales precapitalistas las que subsisten en el sótano de las relaciones capitalistas de producción y de las correspondientes formas sociales. Justamente, esta diferencia ha de ser captada por el concepto de los cuatro *ethe* modernos pues si bien, estos se mantienen, en última instancia, muy esquemáticos y demasiado generalizadores, pueden constituirse como un primer paso hacia el análisis más diferenciado de la formación social que prácticamente domina hoy a nivel mundial.

El concepto de *ethos* histórico, introducido así por Echeverría, parte, al definir su contenido, de la subordinación real de la producción de valor de uso a la producción de valor, lo que se ha discutido en repetidas ocasiones. También concep-

tualmente, las investigaciones sobre el *ethos* retoman las dedicadas al valor de uso, por ejemplo, cuando este último es calificado repetidamente como la “forma natural”<sup>8</sup> y, en sus estudios sobre el *ethos*, su producción y consumo se capta como “proceso ‘social-natural’ de reproducción”.<sup>9</sup>

En última instancia, el modo capitalista de producción tiende a destruir todos los valores de uso, a sacrificarlos mediante su lógica destructiva. El hecho de que la producción de valor necesite al mismo tiempo una medida mínima de producción de valor de uso para su propia sustentabilidad, no significa necesariamente que este proceso tenga una barrera natural, ni que esta tendencia destructiva, Inmanente a las condiciones capitalistas, vaya a volverse, en algún momento, fatalmente contra las relaciones mismas como supuso Marx en diversas partes de su obra. Por el contrario, existe la posibilidad y el riesgo, ya enunciados por Rosa Luxemburgo con su famosa sentencia ‘Socialismo o barbarie’, de que la autodestrucción podría ser de la humanidad entera. Dicho en términos económicos: si el valor de uso desapareciera definitivamente, con él desaparecería también el valor y el plusvalor y, con ello, la explotación del ser humano por el ser humano. Pero todo esto no sería motivo de júbilo, pues si bien las relaciones capitalistas represivas se habrían ido de la tierra, con ellas lo harían también los propios seres humanos que, sin valores de uso, es decir, sin medios para satisfacer las necesidades, no pueden vivir ni un sólo día. De lo que se trata, evidentemente, es de superar la subordinación del valor de uso al valor y, al mismo tiempo, salvaguardar la producción de valores de uso. Esto, como tal, no es nada nuevo. Pero, lo que se debería poner de relieve en los pasajes precedentes es que, desde la perspectiva de la filosofía social de Echeverría, esta urgente necesidad de liberar la producción de valor de uso de la dominante producción de valor no es un juego de niños, ni se puede resolver en absoluto mediante un “acto mesiánico” único. Históricamente, la producción de valor de uso y la producción de valor están tan entrelazadas que pensar esa liberación o, más aun, propiciarla parece tarea del todo insoluble..

El enfoque de Echeverría ante este dilema que ha ocupado, de una u otra manera, a generaciones de marxistas no dogmáticos, es el siguiente: partir de lo existente. Tampoco esto es nada nuevo: el propio Marx levanta su teoría en gran medida como crítica de las relaciones capitalistas existentes. Echeverría, empero, va más allá de la esfera de la producción y procura recoger momentos de la vida coti-

<sup>8</sup> Bolívar ECHEVERRÍA, “El *ethos* barroco”, loc. cit., pág. 20.

<sup>9</sup> Ibid., pág. 19.

diana en su análisis. Esto tampoco es del todo nuevo, pues en diversas corrientes del marxismo no dogmático, sobre todo del conocido como ‘marxismo occidental’, ya se intentó algo similar. Así, por ejemplo, György [Georg] Lukács, en su trascendental libro *Geschichte und Klassenbewusstsein* (*Historia y consciencia de clase*), dedicó gran atención a la cuestión de la ideología y a preguntarse por qué a pesar de estar dadas las condiciones objetivas, los sujetos de la historia no dan el paso adelante para salir de la ‘prehistoria’ (Marx).

Pero Echeverría, según su auto concepción, también va más allá y en el análisis capta no sólo la ideología sino esencialmente más formas de la vida cotidiana. Intenta captar todo aquello que hace soportable las relaciones reinantes de por sí intolerables. A diferencia del Lukács de *Geschichte und Klassenbewusstsein*, para Echeverría no son sólo las simples formas ideológicas las que despiertan la falsa apariencia objetiva de que lo existente no es tan insoportable, que es bastante aceptable y en lo fundamental es, además, inalterable, sino que, más allá de esto, hay también formas de comportamiento, instituciones sociales y otros elementos que vuelven vivible lo invivable. El meollo de la cuestión, según se bosquejó en las páginas precedentes, está en que esas formas de la vida cotidiana no deben comprenderse y analizarse partiendo sin más de la forma de mercancía adoptada por la producción (de la relación de valor), sino también de la forma concreta de los valores de uso producidos y consumidos en cada caso.

Al conjunto de estas formas de vida cotidiana –variables según la región y la época– que tienen como función social volver aguantable las relaciones sociales reinantes, de tendencia destructiva del valor de uso y, por consiguiente, inaguantables, Bolívar Echeverría lo llama “*ethos* histórico”<sup>10</sup> y dice: “[...] el comportamiento social estructural, al que podemos llamar *ethos histórico*, puede ser visto como todo un principio de construcción del mundo de la vida. Es un comportamiento que intenta hacer vivible lo invivable.”<sup>11</sup>

Un poco más adelante, habla de un determinado *ethos* histórico como “[esa] peculiar manera de vivir con el capitalismo”<sup>12</sup> y, en otro texto, capta los diversos *ethe* como fundamento de “las distintas *espontaneidades* complejas” que forman el “mundo de la vida posibilitado por la modernidad capitalista”<sup>13</sup>, calificándolos

<sup>10</sup> Ibid., pág. 18.

<sup>11</sup> Ibid., Cursivas en el original.

<sup>12</sup> Ibid., pág. 20.

<sup>13</sup> Bolívar ECHEVERRÍA, “Modernidad y capitalismo”, en B. Echeverría, *Las ilusiones de la modernidad*, loc. cit., págs. 133-197, aquí: pág. 164.

también como “[una] forma de naturalizar lo capitalista”.<sup>14</sup> El *ethos* histórico así entendido es el conjunto de usos, instituciones sociales, formas de pensar y actuar, herramientas, formas de producción y consumo de los valores de uso que hacen posible vivir como ser humano o como sociedad en las relaciones capitalistas de producción, en verdad inhumanas, sin tener que inventarse continuamente una solución al problema que resulta de esas relaciones. Por ello, los diversos *ethe* se presentan como diversas bases de “espontaneidades complejas” cada vez más diferenciadas, pues, a través de ellas, están predefinidos determinados tipos de actuación que no sólo hacen posible soportar las insostenibles contradicciones de las relaciones existentes, sino que lo hacen aparecer incluso como algo automático, por así decirlo, instintivo o hasta espontáneo.

Sólo el análisis del *ethos* histórico en sus diversas formaciones permite, incluso, el completo reconocimiento de la situación exacta del problema de las relaciones sociales reinantes, necesario para comprender por qué no fue posible hasta ahora una superación de esta destructiva formación social. En el mejor de los casos, podrían resultar de aquí los puntos de partida necesarios para ello.

“La vida práctica en la modernidad realmente existente debe desenvolverse en un mundo cuya forma objetiva se encuentra estructurada en torno de una presencia dominante, la de la realidad o el *hecho capitalista*. Se trata, en esencia, de un hecho que es una contradicción, de una realidad que es un conflicto permanente entre las tendencias contrapuestas de dos dinámicas simultáneas, constitutivas de la vida social: la de ésta, en tanto que es un proceso de trabajo y de disfrute referida a valores de uso, por un lado, y la de la reproducción de su riqueza, en tanto que es un proceso de “valorización del valor abstracto” o acumulación de capital, por otro. Se trata, por lo demás, de un conflicto en el que, una y otra vez y sin descanso, la primera es sacrificada a la segunda y sometida a ella.”<sup>15</sup>

Sin embargo, en la lógica de aquel *ethos* histórico —predominante hoy en las relaciones capitalistas— la contradicción de valor de uso y valor no es tal. Las insostenibles relaciones existentes son asimiladas a fin de hacerlas soportables, concibiéndolas como “segunda naturaleza” del ser humano y, por lo tanto, imposibles de cuestionar o transformar. Aquello que es irreconciliable es convertido así, rápidamente, en armonía. En tales formulaciones, Echeverría vuelve a emparentarse de

---

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> Bolívar ECHEVERRÍA, “El *ethos* barroco”, *loc. cit.*, pág. 19.

forma patente con el marxismo occidental, y no sólo en lo terminológico: “la realidad capitalista es un hecho histórico inevitable”, dice, “del que no es posible escapar y que por tanto debe ser integrado en la construcción espontánea del mundo de la vida.” La “realidad capitalista”, continúa Echeverría, “debe ser convertida en una segunda naturaleza por el *ethos* que asegura la ‘armonía’ indispensable de la existencia cotidiana.”<sup>16</sup>

Pero, lo que suena a paralelismo con la crítica a la ideología que hace el marxismo occidental, no debe engañarnos sobre las diferencias decisivas entre el concepto de *ethos* histórico en Bolívar Echeverría y el concepto de ideología. El concepto de *ethos* es más amplio, abarca muchas más formas que el concepto de ideología y, a la vez, pretende contener más diferenciaciones internas. Ambos aspectos guardan una íntima relación con el hecho de que, si bien las conceptualizaciones de György Lukács y Bolívar Echeverría parten del doble carácter de la mercancía, lo hacen con distintas perspectivas. Simplificando, se puede decir que el primer autor trata de resolver el problema desde la producción de mercancías en cuanto referida al valor, y el segundo, desde la producción y el consumo en cuanto referidos al valor de uso. Lukács parte del carácter de valor de la mercancía que no expresa otra cosa que una relación social que se presenta ante los productores con la apariencia objetiva de que la mercancía está dotada de vida propia. El carácter social de la producción lo ve plasmado en la mercancía en cuanto valor, pero este carácter es sustraído al conocimiento inmediato por la apariencia de la mercancía en cuanto valor de uso que, en Lukács, se relaciona más bien con el aspecto privado de la producción, presente igualmente en el doble carácter de la mercancía. A Lukács le interesa, sobre todo, explicar cómo es que la ideología surge necesariamente del hecho de que la producción se desarrolla bajo la forma mercancía, para poder explicar, a su vez, por qué en su época, a pesar de las condiciones objetivas dadas, no se desarrolla la necesaria y esperada subjetividad revolucionaria.

Para el autor latinoamericano, y en estrecha relación con sus diferentes experiencias históricas, la cosa es distinta. Para Lukács, como para la totalidad del marxismo occidental, la pregunta central es: ¿cómo es posible que formas cosificadas de conciencia puedan existir también en las clases oprimidas, ante todo en el proletariado? ¿Cómo puede ser que los proletarios, o sea, los revolucionarios en potencia, tengan una conciencia contrarrevolucionaria (lo que, con el ascenso del fascismo y del nacionalsocialismo, se agudizó como problemática práctica a la vez que

---

<sup>16</sup> Ibid.

teórica)? Para Echeverría, en cambio, el problema se presenta de forma algo diferente.<sup>17</sup> En Latinoamérica no se dio, o se dio en escasa medida, la deserción de grandes masas de las tradicionales organizaciones de izquierda hacia movimientos fascistas o nazis; deserción que dotó de gran importancia al texto de Lukács *Die Verdinglichung und das Bewusstsein des Proletariats* (“La cosificación y la conciencia del proletariado”),<sup>18</sup> por ejemplo, en los orígenes de la Escuela de Frankfurt. Fue más bien otro problema el que, durante muchas décadas, ocupó a la izquierda crítica de América Latina, —y en parte lo sigue haciendo hoy en la medida en que esa izquierda siga existiendo— a saber, el eurocentrismo. Ese eurocentrismo que abarcó, y abarca grandes porciones de la izquierda, es problemático no porque dé por sentada, como se suele formular hoy en las pretendidas y muy triviales críticas al mismo, una ‘ausencia de autoestima nacional’ o parecidas aberraciones, sino porque ha llevado, y está llevando, a graves errores políticos, sobre todo en la política de alianzas entre clases. De los paralelismos aparentemente observados entre la realidad de América Latina en el siglo XX y el feudalismo europeo se concluye sin grandes esfuerzos conceptuales que el continente se halla en la época del feudalismo. De ahí se sigue, en consecuencia, la conclusión de que el próximo paso revolucionario será el de la revolución burguesa, para luego llevar a cabo la socialista o comunista según lo marca el protocolo. La política que se justificó y se justifica con ello es la de congraciarse con la clase burguesa nacional de turno y, a la vez, reprobar por completo cualquier colaboración con clases ‘atrasadas’ como, por ejemplo, la empobrecida población del campo, los agricultores sin tierra, los campesinos y —lo que es aún menos imaginable— los indígenas, concebidos como *aún* más atrasados e incluso como *prefeudales*.<sup>19</sup>

<sup>17</sup> Compárese, al respecto, que el propio Echeverría, hablando de la generación de América Latina a la que pertenece, dice: “Esta generación de intelectuales de izquierda, crecida más con el impulso heterodoxo de los rebeldes cubanos que en el recuerdo de la lucha antifascista [...]” (Bolívar ECHEVERRÍA, “Elogio del marxismo”, en G. Vargas Lozano (ed.), *En torno a la obra de Adolfo Sánchez Vázquez. Filosofía, ética, estética y política*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1995, págs. 77-82, aquí: pág. 78).

<sup>18</sup> György LUKÁCS, “La cosificación y la consciencia de clase”, en G. Lukács: *Historia y consciencia de clase. Estudios de dialéctica marxista*, trad. M. Sacristán. México: Grijalbo, 1967, 354 págs., págs. 89-232.

<sup>19</sup> Este eurocentrismo de la izquierda latinoamericana fue favorecido, además, por la influencia de Moscú, ciudad europea, sobre los Partidos Comunistas del mundo entero, influencia proveniente no sólo del éxito —según parecía— de la Revolución Rusa, sino también del apoyo material y logístico (a menudo nada despreciable) desde la antigua ciudad de los zares.

El problema era y es, pues, no el de una deserción de grandes partes de la izquierda tradicional a organizaciones e ideologías de la extrema derecha, sino el de congraciarse con círculos de la burguesía capitalista nacional de turno, rechazando al mismo tiempo la creación de alianzas con las organizaciones de las clases sociales más marginadas de esos países que, además, por regla general, eran y son mucho más rebeldes que el proletariado industrial local. Para atacar con los recursos de la teoría este problema —provocado en el plano ideológico en gran parte por el eurocentrismo—, Echeverría desarrolla el concepto de *ethos*, a fin de hacer visible la *diversidad* de formas que en cada caso adoptan el auto-engaño y el sobrellevar las relaciones sociales reinantes. Sin embargo, como trataremos de demostrar, esto lo logra sólo en ciertas ocasiones, subrayando más la *diversidad* de los *ethe* que su *falsedad*. (Los cuatro *ethe de la modernidad capitalista* son falsos porque convierten en soportable algo que no se puede ni se debe soportar, es decir, hacen posible no sólo la supervivencia de los seres humanos en las relaciones capitalistas de producción sino, además, la ‘supervivencia’ de las relaciones existentes mismas).

En una primera confrontación entre el concepto marxiano de ideología (tal y como lo entiende Lukács) con el concepto de *ethos* de Bolívar Echeverría, podemos constatar lo siguiente: el concepto de *ethos* es más amplio que el de ideología en tanto que, según lo expuesto, abarca *con gran alcance* tanto el lado subjetivo como el *objetivo* del proceso social<sup>20</sup> y, con ello, va mucho más allá del más amplio de los dos conceptos marxianos de ideología —ideología en el sentido de “las formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas o filosóficas, en suma, ideológicas”.<sup>21</sup> Así, por ejemplo, un aspecto central del *ethos* histórico es la anteriormente discutida producción de valor, diversa en cada caso, y que está más allá de estas “formas ideológicas”. Por tanto, el concepto de *ethos* puede ser entendido como continuación de los análisis de Echeverría sobre la relación entre valor de uso y signo. Con esto, debe resultar claro que el concepto de Echeverría, a pesar de la acepción usual del término “*ethos*” en alemán, no tiene nada que ver con una teoría de la ética. Por el contrario, al igual que con el concepto de ideología, se trata de tomar, por ejemplo, las ideas de moral de los seres humanos que en apariencia ‘flotan libremente’, y ponerlas en el contexto de la situación social y cultural prevaleciente. Pero ésta

<sup>20</sup> “[El *ethos* histórico está] ubicado lo mismo en el objeto que en el sujeto”. (Bolívar ECHEVERRÍA, “El *ethos* barroco”, *loc. cit.*, pág. 18.)

<sup>21</sup> Karl MARX, *Contribución a la crítica de la economía política*, *loc. cit.*, pág. 5

tiene como fundamento y como ‘sistema de signos’ el del modo específico de la producción y consumo de valores de uso.

De este modo, Echeverría trata de establecer una crítica radical a la “modernidad realmente existente”, sin embargo, esa crítica no debe ser una negación indeterminada y abstracta, sino más bien, de lo que se trata es de desarrollar una negación concreta de esta modernidad realmente existente. Esto no debe entenderse como achatamiento de la crítica a la modernidad reinante, sino más bien como radicalización de la misma. Superar los errores de la modernidad reinante sólo es posible después de analizar con exactitud su contenido; pero dicho análisis lleva a Echeverría, según se ha apuntado, a un doble resultado. Conforme a ello, los dos principales errores fundamentales de la modernidad reinante no son el universalismo en cuanto tal en general, sino, por un lado, el eurocentrismo que universaliza en abstracto, es decir, falsamente, los criterios, las tradiciones, culturas, etc., ‘europeas’; por otro lado, es igualmente falsa, y debe por tanto también superarse, la universalización abstracta de la forma actual de la reproducción social, i.e. la capitalista, como la única imaginable.

Ahora bien, el hecho de que Echeverría formule estas críticas a la modernidad reinante es algo más que una simple repetición de determinados fenómenos terminológicos de moda. Más bien, le interesa escrutar el complejo entrelazamiento de determinadas estructuras económicas con procesos culturales, para concebir la doble dificultad de evadirse de *esta* modernidad y *a la vez* buscar enfoques para su posible superación. No quiere caer en el error que cree haber visto en Lukács, cuyo radical análisis de las dificultades de la formación de conciencia dado el fuerte arraigo de problemas de conocimiento en las condiciones reinantes, trae como consecuencia una ‘desesperanza teórica’, sólo superable en visiones mesiánicas de salvación. Lukács, al que nuestro autor aprecia por su radical crítica al marxismo dogmático, concibe e intenta resolver —equivocadamente, según Echeverría—, el problema del “mundo de la modernidad” de la siguiente manera:

“El mundo moderno como totalidad, como interpenetración de la dinámica cualitativa o concreta con la lógica cuantitativa o abstracta resulta inaprehensible. Su totalización sólo podría ser *puntual e instantánea*: la del momento de la revolución, la del acto salvador en que el proletariado reactualiza su capacidad

de sintetización concreta al reapropiarse la actividad sintetizadora que venía existiendo, cosificada en abstracto, en el capital.”<sup>22</sup>

¿Cómo hay que entender, con más detalle, esta crítica de Echeverría hacia *Historia y consciencia de clase* de Lukács? El objetivo de Echeverría es, en primera instancia, oponerse a la presunción eurocéntrica de que sólo la forma de modernidad hoy dominante es una modernidad ‘verdadera’ y que todas las otras formas son sólo proto-formas o malas copias de la misma. Aclaradas estas diferencias internas de la modernidad capitalista, busca establecer la posibilidad de una modernidad post-capitalista.<sup>23</sup> Regresando a la crítica del eurocentrismo, digamos que Echeverría debe, para analizar las diversas formas de modernidad (capitalista), proceder con cierta ligereza en la presentación de los correspondientes *ethe*. Al hacerlo, es consciente de que éstos contienen mucho de falso y encierran formas de autoengaño, puesto que han de volver soportable lo que en realidad es insoportable. Pero lo decisivo es dónde localiza exactamente Echeverría el origen de esta falsedad de los *ethe* de la modernidad capitalista. A fin de cuentas, está, según dice, en ‘el capitalismo’ o ‘lo capitalista’ o ‘el hecho capitalista’, lo que él deslinda cuidadosamente de la sociedad de productores de mercancías, que para él es la sociedad moderna *per se* y a la que quiere sujetarse en principio.

La crítica que Echeverría podría formular a los *ethe* de la modernidad capitalista, se limita así en su propia radicalidad. No busca ejercer un cuestionamiento radical, por ejemplo, de la posibilidad de conocimiento en la sociedad de productores de mercancías, como lo hiciera György Lukács en *Historia y consciencia de clase*, basándose en el concepto marxiano del fetichismo de la mercancía. Y esto, según se ha dicho, por un doble motivo: por un lado, la comparación de los *ethe* de la modernidad capitalista no se debe impedir preguntando con precipitación si son ciertos o falsos, sino que hay que dejarlos desarrollarse por derecho propio *antes* de plantear la pregunta sobre qué hay de falso o de verdadero en uno u otro. Por otro lado, empero, es también la causa de que Echeverría no entienda su teoría como

<sup>22</sup> Bolívar ECHEVERRÍA, “Lukács y la revolución como salvación”, en B. Echeverría, *Las ilusiones de la modernidad*, loc. cit., págs. 97-110, aquí: pág. 109. Una versión anterior de este texto la presentó Echeverría en un simposio internacional sobre Lukács en la ciudad de México, publicada en una colección de conferencias de los actos: “El concepto del fetichismo en Marx y Lukács”, en Gabriela Borja Sarmiento (ed.), *Memoria del Simposio internacional György Lukács y su época*. México: Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco, Departamento de Política y Cultura, 1988, págs. 209-222. Respecto a la interpretación de Lukács sobre el concepto del fetichismo en Marx y la crítica de Echeverría a Lukács, entraremos con mayor detalle en el capítulo *Ethos e Ideología*.

<sup>23</sup> Una crítica a esta conclusión, la hemos hecho antes y no debe ser ya de mayor interés.

mera crítica y análisis de lo existente, sino que, además, pretenda hacer aportaciones teóricas sobre “la posibilidad de una política *dentro* de la enajenación.”<sup>24</sup> El problema en esta perspectiva es que una crítica teórica demasiado radical hacia el actual proceso del conocimiento sufre aparentemente como consecuencia el que ya no pudiese dar pistas para una ‘política dentro de la enajenación’.

Aquí, el propio Echeverría, que otras veces se ríe de la solemne seriedad y mantiene en gran estima el *ethos* barroco y su actitud paradójica, se muestra malhumorado. Con semblante ligeramente adusto, parece decir: ‘Ya basta de bromas, vamos a poner los pies en la tierra para que de nuestra crítica salga algo para la política *ahora*.’ Para decirlo con sus propias palabras, pretende impedir que, a consecuencia de una teoría demasiado radical de la cosificación, ya sólo pueda, en última instancia, imaginarse la solución del problema de un modo mesiánico, tal como lo percibe en el Lukács de *Historia y consciencia de clase*.<sup>25</sup>

A pesar de que Echeverría asigna una importancia central al concepto de cosificación y al del fetichismo para la comprensión de las actuales relaciones sociales, no las concibe con la radicalidad del Lukács de *Historia y consciencia de clase*. Echeverría toma como punto de partida el hecho de que Lukács sólo pudo pensar así porque, en el momento de redactar su ensayo de importancia central para el marxismo occidental, sobre “La cosificación y la conciencia del proletariado”, estaba convencido, con base en la situación histórica de aquella época, de que la revolución ‘estaba en el orden del día.’ Según esto, Lukács pudo permitirse una crítica tan radical del conocimiento gracias a su convicción de que las relaciones capitalistas de producción deformadoras del conocimiento —y la conciencia cosificada correspondiente—, se hallaban de todos modos próximas a su final.<sup>26</sup>

Como ya hemos mencionado en la comparación entre los contextos históricos de Bolívar Echeverría y Georg Lukács, cabe observar que si el concepto de cosificación de Lukács alcanzó importancia en el marxismo occidental fue precisamente porque ayudó a explicar lo que, en gran medida, dejaba atónito al marxismo ortodoxo: la deserción, ocurrida incontables veces, de antiguos miembros de las viejas organizaciones de masas de izquierda, que se pasaban al bando de los fascistas o nacionalsocialistas en la Europa de los años treinta (e incluso desde finales de los

<sup>24</sup> Bolívar ECHEVERRÍA, “Modernidad y capitalismo”, loc. cit., pág. 176.

<sup>25</sup> Compárese Bolívar ECHEVERRÍA, “Lukács y la revolución como salvación”, loc. cit., en particular pág. 109.

<sup>26</sup> Ibid., pág. 105.

años veinte). En su texto sobre Lukács, sin embargo, Echeverría no entra en absoluto en este tema. La radicalidad de Lukács en la crítica del conocimiento es situada por Echeverría como simple consecuencia de la supuesta inminencia de la revolución comunista en diversos países de Europa a principios de los años veinte. En esta lógica de Echeverría, el nacionalsocialismo viene siendo un acontecimiento histórico que, a posteriori, vuelve caduca a la teoría de Lukács sobre la cosificación, debido a su “ausencia de actualidad”.<sup>27</sup> Ahí, Echeverría pasa totalmente por alto que, por ejemplo, los análisis del Instituto de Investigaciones Sociales de Frankfurt de los años 30 y 40 del siglo XX tuvieron como punto de referencia central en más de una ocasión los conceptos marxianos de fetichismo, cosificación e ideología interpretados y desarrollados por Lukács, y que en ello tuvo un papel nada despreciable *Historia y consciencia de clase*.

El desacierto de Echeverría consiste aquí en obstinarse en la apreciación de Lukács de que la revolución estaba al orden del día, sin tener en cuenta que éste pretende averiguar por qué los sujetos de la historia *no conocen* tal orden del día (de ahí viene la crítica del conocimiento), es decir, por qué no convierten en su aspiración subjetiva la inminencia objetiva de la revolución.<sup>28</sup>

Hay dos motivos para que Echeverría se distancie de la teoría materialista radical del conocimiento de Georg Lukács. En primer lugar, , quiere adoptar esa teoría

<sup>27</sup> “El libro de Lukács perdió su *actualidad política* en el momento mismo en que fue publicado. Redactado en la primera posguerra, dentro de ese ánimo exaltado, de inspiración apocalíptica, para el que la posibilidad del ‘asalto al cielo’ estaba ‘al orden del día’; cuando la ‘actualidad de la revolución comunista’ parecía haber alcanzado su grado más elevado en las sociedades europeas, la publicación de *Historia y consciencia de clase* coincidió sin embargo con la rápida decaída de esta actualidad revolucionaria y con el encauzamiento abrumador de ese ánimo en una dirección decididamente mesiánica, tanto hacia su burocratización al servicio de la ‘construcción del socialismo en un solo país’ como hacia su estallamiento contrarrevolucionario, que lo convertiría en el impulso destructor y suicida del nacional-socialismo. La propuesta teórica de Lukács quedó así descalificada por la falta de actualidad de las conclusiones políticas derivadas de ella por su autor.” (Ibid., pág. 105.)

<sup>28</sup> Si bien es cierto que Lukács destaca en su ensayo la necesidad de la revolución para superar la conciencia cosificada y en su manera de postular esa necesidad está implícitamente también presente su posibilidad (como residuo del pensamiento dogmático marxista carente del concepto de cosificación), el concepto de cosificación es, al mismo tiempo, el elemento central de una fuerte duda sobre la posibilidad de esa revolución y sienta las bases para el entendimiento de que eso no es tan sencillo como tal vez se llegó a suponer. Incluso si la revolución es entendida como ruptura con la conciencia cosificada, ello recupera lo que Marx destacara en las Tesis sobre Feuerbach y que el marxismo dogmático ignoró y negó: que este proceso (!) debe ser simultáneo al de la transformación de las circunstancias (relaciones vigentes) y de los seres humanos mismos (es decir, también de su conciencia). Aunque el propio Marx escribe en las Tesis sobre Feuerbach que esa unidad sólo puede concebirse racionalmente como *praxis revolucionaria*, no debe entenderse necesariamente como una ‘ruptura mesiánica’, como Bolívar Echeverría lo atribuye a Lukács (y en cierto modo también a Marx).

sólo en la medida en que le pueda ser útil para *describir* los *ethe* existentes y no necesariamente para hacer un examen crítico de sus contenidos;<sup>29</sup> En segundo lugar, no puede dar por buena una crítica de la ideología que concibe la forma de producción de mercancías y el inherente doble carácter de la mercancía como fundamento de la falsa conciencia, y no puede hacerlo porque le interesa precisamente el establecimiento de una nueva forma (no capitalista) de producción de mercancías.<sup>30</sup>

En esa medida, el que Echeverría mitigue la crítica (radical) de la ideología, que ha desarrollado el marxismo occidental, está en consonancia con su teoría general. Es innegable que con esta postura teórica llegó a planteamientos que no se alcanzaron en esta corriente teórica, sobre todo en lo referente a sus estudios sobre *otras* formas de modernidad en *otras* regiones de la tierra. Asimismo, trató de superar uno de los mayores puntos ciegos, la orientación teórica con la que Echeverría, a pesar de toda crítica, se siente comprometido: el eurocentrismo. Pero el precio que pagó por ello fue desprenderse de los instrumentos de un análisis más estricto y, con ello, de la crítica de los diversos *ethe* o sistemas sociales de signos y, sobre todo, de las ideas concretas transmitidas al interior de ellos. Con esto, su teoría corre el peligro de que, si bien permite establecer las *diferencias* entre los diversos *ethe* históricos y enfrentarse así a falsas e ingenuas jerarquizaciones entre ellos, su análisis de cada uno de los *ethe* se queda colgado en el plano de la apariencia inmediata. Es decir, si bien puede ponderar los *ethe* entre sí y examinar su relación recíproca, cuando se trate de cada *ethos* en particular, ha de fiarse de su auto-concepción, puesto que él mismo se ha quitado el derecho a una duda radical y la capacidad de tener esa duda.<sup>31</sup>

<sup>29</sup> “El concepto de cosificación —ésta es la conclusión que se puede sacar tanto de la decisiva propuesta teórica de Lukács como de las limitaciones que se observan en sus desarrollos— permite pensar una realidad que tal vez es la que caracteriza más esencialmente a la modernidad: la de la existencia del sujeto social como subjetividad conflictivamente repartida entre el hombre y las cosas. Para afirmarse como sujeto abstracto, el valor valorizándose necesita realizarse como proyecto concreto; necesita de los seres humanos y de la *elección de forma* —civilizatoria, cultural— que ellos hacen al trabajar sobre la naturaleza.” (Ibid., pág. 110.)

<sup>30</sup> Compárese: “Todo sucede como si Lukács, que capta agudamente los efectos del fenómeno histórico de la cosificación bajo la forma de una dialéctica de descomposición y re-composición de la vida social, no alcanzara sin embargo a definir adecuadamente esa dialéctica ni a descubrir por tanto el modo en que actúa cuando la cosificación que se manifiesta en ella no es la cosificación simple, puramente mercantil, sino la más compleja, la mercantil-capitalista.” (Ibid., pág. 106.)

<sup>31</sup> Esta auto-limitación también podría relacionarse con lo que se critica a Echeverría en uno de los pocos estudios relevantes *sobre* el propio Echeverría. Aureliano Ortega Esquivel opina que en el ensayo “Postmodernidad y cinismo” hay “una confianza desmedida en la posibilidad de construir una

La pregunta de si este precio —que Bolívar Echeverría paga por la posibilidad de desarrollar una teoría no eurocéntrica del *ethos*— es demasiado alto, o si, más bien, abre el camino hacia conocimientos que lo justifican, sólo puede ser contestada en el contexto de un detenido análisis de su filosofía social.<sup>32</sup> A pesar de las dudas formuladas por el autor de estas líneas, es indudable que la conceptualización de Bolívar Echeverría está, con diferencia, por encima del nivel de crítica que, generalmente, es alcanzado hoy en día en el auto llamado *primer mundo*. El conocimiento de su obra se presenta como obligatorio e inevitable ante la imperante necesidad de que el debate sobre la posibilidad y las condiciones de la superación de las relaciones capitalistas de producción tome finalmente su cauce.

---

voluntad general anticapitalista en las condiciones *reales* del momento”. Tal confianza, naturalmente, podría quebrarse con bastante facilidad por una crítica de la ideología demasiado radical. A favor de esta interpretación habla, además, la circunstancia de que Echeverría guarda silencio en cuanto a la más reaccionaria *volonté générale* documentada históricamente, justo en el momento cuando se quiere borrar definitivamente de la memoria colectiva, como puede verse en el siguiente subcapítulo.) Véase: Aureliano ORTEGA ESQUIVEL, “Contra lo que ya es. A propósito de *Posmodernidad y cinismo* de Bolívar Echeverría”, en M. Aguilar Rivero (ed.), *Diálogos sobre filosofía contemporánea, modernidad, sujeto y hermenéutica*. México, UNAM, Coordinación de Humanidades/Asociación Filosófica de México, 1995, págs. 31-46, aquí: pág. 43.

<sup>32</sup> Hemos tratado de hacerlo en el siguiente libro: Stefan GANDLER, *Marxismo crítico en México. Adolfo Sánchez Vázquez y Bolívar Echeverría*. (Prólogo: Michael Löwy.) México: Fondo de Cultura Económica/Facultad de Filosofía y Letras UNAM/Universidad Autónoma de Querétaro, 2007, 621 págs., 1ª reimpresión: 2008, 2ª reimpresión: 2015 [en prensa].

# CRISIS DEL LENGUAJE Y OCASO DE LA EXPERIENCIA EN WALTER BENJAMIN Y SIEGFRIED KRACAUER

*Crisis of Language and Decline of Experience in  
Walter Benjamin and Siegfried Kracauer*

MIGUEL VEDDA \*

[miguelvedda@yahoo.com.ar](mailto:miguelvedda@yahoo.com.ar)

Fecha de recepción: 24 de agosto de 2014

Fecha de aceptación: 12 de septiembre de 2014

## RESUMEN

El artículo se propone examinar una serie de reflexiones sobre la crisis del lenguaje, en el marco general de una crisis de la experiencia en la Modernidad. Para ello, sugiere como punto de partida la tematización del problema en el viejo Goethe, y muestra luego la recuperación de este abordaje en la literatura del fin-de-siècle alemán y el austriaco. Se detiene a considerar la elaboración del problema en la obra ensayística de Walter Benjamin y en la producción narrativa de Siegfried Kracauer.

*Palabras clave:* crisis del lenguaje; experiència; ensayo; novela.

## ABSTRACT

The article examines a series of reflections on the crisis of the language, within the broader frame of the crisis of the experience in modernity. It starts with the approach to the problem by the old Goethe, and shows how his perspective was recovered in the literature of the German and Austrian fin-de-siècle. The paper analyzes how this problematic was further elaborated in the essayistic works of Walter Benjamin and in Siegfried Kracauer's novels.

*Key words:* Crisis of Language; Experience; Essay; Novel.

---

\* Universidad de Buenos Aires/CONICET, Argentina.

## I

*Topos* recurrente dentro de la tradición alemana de la *Kulturkritik*, el cuestionamiento de la degradación del lenguaje en el contexto de una crisis general de la experiencia atraviesa toda la Modernidad. Pero existen algunos puntos de inflexión significativos. Entre ellos se encuentra el final del período clásico y romántico, cuando afloran algunos de los más lúcidos abordajes del problema. Así, por ejemplo, el del viejo Goethe, en el que advertimos diversas tentativas para comprender una realidad cada vez más contradictoria y compleja. El escritor alemán estaba persuadido de que la aceleración de los ritmos de vida, la atención prioritaria hacia lo superficial y transitorio, el desarrollo de formas de percepción ligadas a la dispersión y el debilitamiento consecuente de la concentración –atributos distintivos de los tiempos modernos– son fenómenos concomitantes, en los que corresponde ver un empobrecimiento de la experiencia. Un fenómeno, a los ojos de Goethe, representativo de esta nueva era es la expansión de los diarios y revistas: sin dejar de reconocer en ellas aspectos positivos, el escritor ve, en el desmesurado crecimiento de las publicaciones periódicas, un desplazamiento de las ocupaciones literarias hacia lo superficial y efímero, y del interés social hacia la movida superficie de la vida cotidiana. Ante una época sometida a una agitación continua, Goethe –a quien Heine definió como un genio en el rechazo de su propio tiempo (*Zeitablehnungs-genie*)– prefiere asumir una actitud distanciada y contemplativa. Expresión de esta distancia es la acuñación del término *Zeitschriftsteller* (“escritor de revistas”),<sup>1</sup> entendido, sustancialmente, como designación para aquellos que escriben tan solo sobre los asuntos coyunturales de la propia época (*Zeit*), desentendiéndose de una perspectiva más general. Igualmente crítica es la posición de Goethe ante la intensificación de los ritmos de vida que caracteriza a la Modernidad; en carta a su amigo Zelter del 6 de junio de 1825 se refiere al hecho de que todo es “ahora *ultra*, todo trasciende incesantemente, en el pensamiento y en la acción. Ya nadie se conoce, nadie concibe el elemento en el que flota y obra, nadie la materia que elabora”.<sup>2</sup> En un mundo tal,

<sup>1</sup> Goethe emplea el término como encabezamiento para un monodístico para el *Almanaque de las Musas* de 1797.

<sup>2</sup> Johann Wolfgang von GOETHE, *Werke* (“Sophienausgabe”). Ed. por encargo de la Gran Duquesa Sophie von Sachsen. IV. Abteilung: Goethes Briefe, vols. 1-50, Weimar, Hermann Böhlau, 1887, v. 39, pág. 215s.

“los jóvenes son excitados demasiado temprano, y luego arrastrados por el torbellino del tiempo; riqueza y velocidad es lo que el mundo admira, y a lo que todos aspiran; trenes, correos expresos, barcos de vapor y todas las facilidades posibles. [Los elementos que facilitan] la comunicación son aquello a lo que aspira el mundo cultivado con vistas a superarse, a sobreeducarse y, a través de ello, a perseverar en la mediocridad.”<sup>3</sup>

Con mayor claridad aún se expresa Goethe acerca de la celeridad y la inquietud constitutivas de la Modernidad en una de las máximas pertenecientes a las *Consideraciones del viajero*, incluidas en los *Años itinerantes de Wilhelm Meister*:

“La gran desgracia de nuestro tiempo es que no deja madurar nada, que el instante siguiente se traga el anterior, que el día queda malgastado en el día y de esa manera se va de las manos y lo devoramos sin que haya dado nada de sí. [...] Nadie puede alegrarse o entristecerse por ser una pérdida de tiempo de los demás; y de ese modo todo salta de una casa a otra, de una ciudad a otra, de un país a otro y de un continente a otro; todo es velociférico.”<sup>4</sup>

*Todo es velociférico*: como señala Manfred Osten, el neologismo empleado por Goethe (*veloziferisch*) parece fusionar la velocidad con lo luciferino, más allá de que el término proceda de la lengua italiana, en la que “se designa, con él, a aquellos coches de posta y correos expresos (*velocifere*) que habían sido introducidos en Prusia, en la década de 1820, por el director general de correos Nagler”.<sup>5</sup> Goethe, que sabía que el avance lento, pausado era “algo perteneciente al pasado, a lo sumo, desde la Revolución Francesa, y que el ritmo de vida se había acelerado dramáticamente desde entonces”, tenía la convicción de que era preciso, para la humanidad “caminar más lentamente”.<sup>6</sup> Esta crítica a las tendencias aceleradoras de los nuevos tiempos, en la que encontramos ya acentos que aparecerán luego, por ejemplo, en Walter Benjamin, posee derivaciones específicas en el terreno del lenguaje. Podemos ver algunas de ellas en los *Años de peregrinaje de Wilhelm Meister*; varios caracteres de la obra promueven la austeridad lingüística, no exenta de rasgos ascéticos,

<sup>3</sup> Ibidem, pág. 216.

<sup>4</sup> Johann Wolfgang von GOETHE, *Narrativa. Los sufrimientos del joven Werther. Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister. Conversaciones de emigrantes alemanes. Las afinidades electivas. Los años itinerantes de Wilhelm Meister*. Versiones de Marisa Siguan y Eduardo Aznar, Miguel Salmerón y Helena Cortés. Madrid, Espasa Calpe; Córdoba: Almuzara, 2006, págs. 1396s.; la traducción ha sido levemente corregida.

<sup>5</sup> Manfred OSTEN, “Alles veloziferisch”, *oder Goethes Entdeckung der Langsamkeit*, Frankfurt/M: Insel, 2002, pág. 33. Donde no se indica algo diverso, las traducciones son nuestras.

<sup>6</sup> Ibidem, pág. 9.

como antídoto ante una era en la que prolifera vanamente el palabrerío. El extremo laconismo y la desconfianza del personaje de Jarno-Montan ante la palabra hablada concuerdan, en esa novela, con los procedimientos aplicados por la Provincia Pedagógica para disciplinar a los estudiantes, a fin de que estos aprendan a controlar la tentación de la verbosidad y a estimar la importancia de la expresión medida y aun del silencio. La aversión del viejo Goethe ante lo desmesurado y amorfo —cualidades que identifican al capitalismo desarrollado y al tardío— se muestra también, como puede verse, a través del temor ante la multiplicación de palabras ya no simplemente inútil, sino aun nociva. La certeza de que, en la Modernidad, el lenguaje, al circular en forma desorbitada y vana, paradójicamente enmudece, parece, por otra parte, cobrar voz en los versos dedicados por Goethe a su nuera Ottilie: “Pues los tiempos son palabreros; / también son, a su vez, mudos”.<sup>7</sup> No puede sorprender, a la luz de lo que estamos diciendo, que una preocupación por la concisión estilística sea uno de los trazos característicos de lo que se ha dado en llamar “estilo de vejez” (*Altersstil*) en Goethe.

## II

Otro importante punto de inflexión está dado por las diversas expresiones de escepticismo lingüístico que prosperaron en el *fin-de-siècle* alemán, y todavía más en el austríaco. La crisis de conciencia y, en especial, la crisis del lenguaje es un rasgo que, sobrepasando la obra kafkiana, caracteriza a la literatura austríaca —o “austro-húngara”— de comienzos del siglo XX; la hallamos, entre otros, en Arthur Schnitzler, en Karl Kraus, en Robert Musil, en Hugo von Hofmannsthal. La *Carta de Lord Chandos* (1902) de Hofmannsthal es la obra más representativa de esta crisis; Philip Lord Chandos, el autor ficticio de la carta, le confiesa al filósofo Lord Bacon haber sufrido una crisis en virtud de la cual se ve incapacitado para pensar o hablar coherentemente sobre algo; las palabras se le antojan vacías y los conceptos se le desintegran en la boca como “setas podridas”. Algo de este escepticismo se ha infiltrado también en la obra de Kafka; un ejemplo de ello puede proporcionarlo la novela *El proceso*, cuyo protagonista, por efecto de su inmersión en la causa judicial, se encuentra afectado por una crisis que lo inhabilita para interpretar, no ya simplemente el lenguaje verbal, sino toda la infinidad de signos por la que se siente asediado.

<sup>7</sup> Johann Wolfgang von GOETHE, *Werke*, Berliner Ausgabe, ed. de Siegfried Seidel, Berlin: Aufbau, 1960, 22, v. 1, pág. 726.

Para K., el objeto más intrascendente está cargado de significado, solo que este le resulta incierto o inasequible; vemos esto al comienzo de la novela, cuando K. advierte que el guardián Franz lo contempla con “una mirada prolongada y verosímelmente significativa, pero incomprensible”;<sup>8</sup> igualmente significativo y enigmático le resulta a K. el hecho de que el guardián que irrumpe en su cuarto lleve ropa de viaje, en lugar de uniforme; o el sentido de los rostros y gestos del público presente en la primera indagación; o, también en el curso de esta, la división de la asamblea en dos partidos. A menudo, el significado que K. atribuye a determinados signos se revela más tarde como erróneo: así, la adhesión que cree haber despertado K. entre los miembros de la asamblea se muestra finalmente como mera apariencia; la estupefacción con que es contemplado K. en su primera visita a las oficinas del tribunal no se debe a que han creído ver en él a un juez, sino —tal como le explica más tarde Block— a que uno de los acusados ha leído en los labios de K. la futura condena. Esta interpretación paranoica que domina a los acusados es designada por Block con el término de *superstición*:

“Debe tener en cuenta que, en este procedimiento, una y otra vez se habla de cosas para las cuales ya no da abasto la inteligencia; uno está demasiado cansado y distraído para muchas cosas, y en cambio se entrega a las supersticiones. [...] Una superstición tal es, por ejemplo, que muchos intentan reconocer el desenlace del proceso a partir del rostro del acusado, en especial a partir de las líneas de los labios. Estas personas han afirmado, pues, que de acuerdo con sus labios, usted habría de ser condenado segura y rápidamente.”<sup>9</sup>

En este contexto de crisis del lenguaje e, incluso más, *de los lenguajes*, surgieron los escritos tempranos de Walter Benjamin. Entre ellos podemos destacar, por su vinculación con nuestro tema, el conocido estudio *Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje del hombre* (1916). Recordemos que, para el autor del artículo, la lengua del hombre en el Paraíso es la del conocimiento perfecto; Dios crea el mundo a través de una palabra en la que coinciden inmediatamente la esencia verbal y el conocimiento. El hombre, que no fue creado a partir de la palabra, sino del barro, es el innominado al que se le concede el lenguaje, y que debe asumir la tarea de designar a las demás criaturas; con ello, opera una *traducción* desde el lenguaje mudo de las cosas al lenguaje del nombre. El pecado original marca la hora de naci-

<sup>8</sup> Franz KAFKA, *El proceso*, introducción, traducción y notas de Miguel Vedda, Buenos Aires: Colihue, 2005, pág. 8.

<sup>9</sup> *Ibid.* pág. 189.

miento del *verbo humano*, en que el lenguaje del hombre pierde su original inmediatez para rebajarse a la condición de herramienta para la comunicación de contenidos externos al propio lenguaje. La palabra que comunica solo en forma exterior es prácticamente una parodia del verbo creador divino; es la ruina del bienaventurado espíritu lingüístico, del espíritu adánico, que se encuentra entre el lenguaje divino y el posterior a la caída. Este último se ha degradado ya a mero parloteo (*Geschwätz*); el verbo humano verdadero, que redimía a la naturaleza de su mutismo, se encontraba en las antípodas de la “concepción burguesa del lenguaje, según la cual la palabra solo se relaciona con la cosa de manera casual, y es un signo de las cosas (y del conocimiento de estas) puesto a través de alguna convención”.<sup>10</sup> Pero el lenguaje depravado, posterior a la expulsión del Edén, es a la vez el lenguaje del pecador, del “hombre gárrulo” (*der geschwätzige Mensch*): en oposición a la palabra paradisiaca, que se basaba en el nombre, la ulterior palabra del bien y del mal solo conoce una única posibilidad de purificación y elevación: el tribunal (*Gericht*):

“A la palabra que juzga le es, por cierto, inmediato el conocimiento del bien y del mal. Su magia es diferente de la magia del nombre, pero sigue siendo, en gran medida, magia. Esta palabra que juzga expulsa a los primeros hombres del Paraíso; ellos mismos lo han provocado, de acuerdo con una ley eterna según la cual esta palabra que juzga castiga —y espera— su propio despertar como la única culpa, la más profunda.”<sup>11</sup>

La infracción contra la pureza eterna del nombre que tiene lugar a partir del pecado original permite que se eleve la pureza más rigurosa de la palabra que juzga. De aquí el triple significado que asume el pecado original: en primera instancia, el lenguaje se convierte en medio, en mero signo, de lo que emana la multiplicidad babélica de lenguas; en segundo lugar, como restitución de la inmediatez del nombre emerge una nueva inmediatez: la magia del juicio, que no se basa exclusivamente en sí misma; por último, del pecado original se deriva también la abstracción, como facultad del espíritu lingüístico. Existe una relación estrecha entre la palabra que juzga y la génesis de la abstracción lingüística; a raíz del pecado, el hombre abandonó “la inmediatez en la comunicación de lo concreto, el nombre, y cayó en el abismo del carácter mediato de toda comunicación, de la palabra como medio,

<sup>10</sup> Walter BENJAMIN, *Gesammelte Schriften*, ed. por Rolf Tiedemann y Hermann Schweppenhäuser con la colaboración de Theodor W. Adorno y Gershom Scholem, Frankfurt/M: Suhrkamp, 1972ss., v. II/1, pág. 150. A la vista de las características de las traducciones existentes, hemos preferido ensayar una propia.

<sup>11</sup> *Ibidem*, pág. 152.

de la palabra vana; en el abismo del parloteo”.<sup>12</sup> La caída, por otra parte, tiene hondas consecuencias sobre la naturaleza y sobre la relación entre esta y el hombre; en el Paraíso, el hombre había recibido de Dios la misión de redimir a los seres naturales de su mutismo al concederles un nombre. Cuando el lenguaje humano pierde su perfección primigenia, la naturaleza recae en un segundo mutismo, de índole y consecuencias más graves que el primero: “Ahora comienza su segundo mutismo, al que nos referimos al hablar de la profunda tristeza de la naturaleza. Es una verdad metafísica que toda la naturaleza comenzaría a lamentarse si se le concediera el lenguaje”.<sup>13</sup> Esto puede entenderse de dos modos; por un lado, en el sentido de que la naturaleza se lamentaría por el propio lenguaje: “Carencia de lenguaje: esta es el gran padecimiento de la naturaleza (y en función de la redención de esta vive y habla en la naturaleza el *hombre*, y no solo el poeta, como se supone)”.<sup>14</sup> Por otro lado, la frase dice que la naturaleza *se lamentaría*:

“La naturaleza está en duelo porque está muda. Pero cala más hondo en la esencia de la naturaleza la inversión de esta sentencia: la tristeza de la naturaleza es la que torna a esta muda. Existe en todo duelo la tendencia más profunda al mutismo, y esto es infinitamente más que la incapacidad o el displacer ante la comunicación. Lo que está triste se siente enteramente conocido por lo incognoscible.”<sup>15</sup>

El hecho de ser nombrado es siempre un signo de tristeza; lo es ya cuando el nombre es asignado por un ser bienaventurado, creado a imagen y semejanza de Dios; pero ha de serlo mucho más cuando la naturaleza recibe su nombre, no en el lenguaje único y venturoso del Paraíso, sino en los numerosos lenguajes humanos, en los que el nombre se ha marchitado, pero que, con todo, conocen —según la sentencia divina— a las cosas.

Las consideraciones sobre el rebajamiento del lenguaje al nivel de una mera convención, de una herramienta para la comunicación de contenidos, anticipan cuestiones que reaparecerán luego en el libro sobre el drama barroco. También (y desde un punto de vista histórico y social más específico) en trabajos que revelan de manera más expresa el sesgo materialista que asumió el pensamiento benjaminiano a partir de mediados de la década de 1920. Entre ellos podemos destacar el ensayo sobre *Karl Kraus* (1931): centrado en la obra de un ácido crítico de la degradación

<sup>12</sup> Ibidem, pág. 154.

<sup>13</sup> Ibidem, pág. 155.

<sup>14</sup> Ibidem, pág. 155.

<sup>15</sup> Ibidem, pág. 155.

del lenguaje a manos de la prensa, a la vez que de un diestro artista verbal, este escrito encierra una denuncia de la violencia ejercida sobre las palabras. En las contribuciones del escritor austríaco al periódico *Die Fackel* (La antorcha) encuentra Benjamin una alternativa válida ante la fraseología de la prensa: “Frente a las sensaciones siempre iguales que la prensa cotidiana sirva a su público”, Kraus “pone un ‘diario’ eternamente renovado, que narraría la historia de la creación, como un lamento siempre nuevo e imprevisto”.<sup>16</sup> Ante los ojos de Benjamin, Kraus aparece como un nuevo Harún al Raschid que “recorre de noche las construcciones sintácticas de los periódicos y espía, por detrás de las rígidas fachadas de las frases, en la intimidad, descubriendo las orgías de la ‘magia negra’, la vergüenza, el martirio de las palabras”.<sup>17</sup> La actitud crítica de Kraus —una trinidad compuesta por el silencio, el saber y la presencia de ánimo— se yergue como autoridad legítima frente a la infame de la prensa, cuyo recurso más recurrente es el clisé (*Phrase*). Nada más alejado de la disposición krausiana que la opinión (*Meinung*) cultivada por la prensa: “Puesto que una opinión es una subjetividad falsa que, al separarse de la persona, permite ser considerada un elemento en el tráfico mercantil”.<sup>18</sup> Esencial, en el proceso argumentativo de Kraus, es la cita, un procedimiento particularmente caro a Benjamin. Este no entiende el término solo en cuanto intertextualidad, es decir, en cuanto reproducción de textos ajenos, sino también en un sentido jurídico: como la convocación para que un testigo se presente ante el tribunal con el fin de dar testimonio. Esta anfibiología es un elemento importante del método historiográfico benjaminiano, ante todo en relación con una de sus operaciones fundamentales: la *salvación* o el *rescate* (*Rettung*). Es conocido que el ensayista alemán recomienda, a la hora de abordar un objeto de estudio a ser rescatado, examinar la tradición crítica acerca de ese objeto, y contrastarla con las instituciones y los colectivos que se encuentran en la base de esa tradición. En segundo lugar, invita a establecer una confrontación entre esta historia de recepción y aquellos aspectos del objeto en cuestión que han sido distorsionados o silenciados por la tradición crítica, de modo que la persona, la obra, el movimiento o el acontecimiento petrificados como mito o leyenda sean citados en cuanto testigos para declarar en contra de lo que hizo con ellos la tradición crítica hegemónica. En esta dirección se mueve el acto de citar; como señala Michael Bröcker:

<sup>16</sup> Walter BENJAMIN, “Karl Kraus”, en: *Ensayos III*, trad. de Roberto Vernengo, Madrid: Editora Nacional, 2002, pág. 38.

<sup>17</sup> *Ibidem*, pág. 36.

<sup>18</sup> *Ibidem*, pág. 36.

“En el proceso de citar, la palabra es separada de su contexto discursivo y se le reintegran sus derechos originarios, un procedimiento que Benjamin encuentra particularmente en Karl Kraus: ‘En el círculo lingüístico del nombrar y solo en él, se configura la básica experiencia polémica de Kraus: la cita. Citar una palabra quiere decir convocarla con su nombre’”.<sup>19</sup>

En Kraus encuentra Benjamin tan importante el acto discursivo como el acto jurídico de citar: “No le basta convocar a todo el mundo como testigo por el mal comportamiento de un cajero en un restaurante, necesita evocar incluso a los muertos en sus tumbas”.<sup>20</sup> Pero así como ensalza los méritos del ensayista vienés, cuestiona también los límites —burgueses— de su crítica; para Benjamin, Kraus representaba un hito significativo, pero no el nivel más elevado dentro del proceso de politización de los intelectuales, que el pensador alemán reconoce solo en la *intelligentsia* revolucionaria. De un modo parecido evalúa Benjamin, no sin dogmatismo, a otro brillante ensayista contemporáneo: Siegfried Kracauer. En la reseña que dedica al ensayo *Los empleados* (1930), Benjamin señala que la tentativa honesta de Kracauer para desenmascarar las falsas apariencias de lo existente es el único resultado válido al que podría arribar, de acuerdo con Benjamin, un intelectual revolucionario de origen burgués: la politización de la propia clase. Esta influencia indirecta “es la única que hoy puede proponerse un autor revolucionario procedente de la clase burguesa. La influencia directa solo puede surgir de la praxis”.<sup>21</sup> Un libro como *Los empleados* constituye “un hito en el camino de la politización de los intelectuales”,<sup>22</sup> pero —en parcial semejanza con lo que sucedía con los alegoristas barrocos— la incapacidad para pasar de la destrucción a la construcción, del fragmento a la totalidad, de la contemplación a la praxis, hace de este intelectual un descontento (*Mißvergnügter*). Es sugestivo que en esta caracterización de Kracauer ocupe un lugar el elogio del escepticismo lingüístico; Benjamin ve al autor de *Los empleados* como a un traperero intelectual que, a la hora del amanecer,

“junta con su bastón los trapos discursivos y los jirones lingüísticos a fin de arrojarlos en su carro quejoso y terco, un poco ebrio, no sin dejar que de vez en

<sup>19</sup> Michael BRÖCKER, “Lenguaje” (trad. de Natalia Bustelo), en E. Wizisla/M. Opitz (comps.), *Conceptos de Walter Benjamin*, ed. al cuidado de María E. Belforte y Miguel Vedda, trad. de varios autores, Buenos Aires: Las cuarenta, 2014, pág. 718, nota 10.

<sup>20</sup> Walter BENJAMIN, “Karl Kraus”, op. cit., pág. 30.

<sup>21</sup> Walter BENJAMIN, “Sobre la politización de los intelectuales”, en S. Kracauer, *Los empleados*, trad., postfacio y notas de Miguel Vedda, Prefacio de Walter Benjamin, Barcelona: Gedisa, 2008, pág. 100.

<sup>22</sup> *Ibidem*, pág. 100.

cuando revoloteen de manera burlona, al viento matinal, uno u otro de estos desteñidos calicós: “humanidad”, “interioridad”, “profundidad”. Un trapero, al amanecer: en la alborada del día de la revolución.”<sup>23</sup>

La reseña molestó a Kracauer, de un modo parecido a como el artículo de 1931 importunó a Kraus. En ambos casos, se identifica un valioso trabajo de destrucción que no se ve completado por el factor constructivo, que Benjamin asocia con el despertar; la evaluación de Kracauer como un destructor de las fachadas de legitimación de la sociedad burguesa corre parejas con el contraste entre el narrador Hebel y Kraus, en relación con la dialéctica del tacto: “Si en Johann Peter Hebel se encuentra el aspecto constructivo del tacto en su mayor desarrollo, en Kraus nos encontramos con su aspecto destructivo, crítico”.<sup>24</sup> Este aspecto, parcialmente subestimado por Benjamin en momentos de relativo dogmatismo, se liga en Kracauer —a semejanza de lo que veíamos en Kraus— con una crítica a la degradación del lenguaje en la sociedad burguesa desarrollada.

### III

La producción ensayística de Kracauer perteneciente a las décadas de 1920 y 1930 contiene lúcidas —y ácidas— reflexiones sobre la crisis y la degradación del lenguaje, en el contexto de un análisis cada vez más diferenciado de la Modernidad. Pero es en las dos novelas de este autor donde el problema asume contornos más definidos. La primera de ellas, *Ginster. Escrita por él mismo*, fue compuesta entre 1927 y 1928, aunque existen esbozos anteriores, y entre 1925 y 1926 fueron publicadas dos narraciones breves que es posible leer como bosquejos de los dos últimos capítulos.<sup>25</sup> El propósito de Kracauer fue componer una “novela de guerra (*Kriegsroman*) que, a diferencia de las obras clásicas del género, no se centrara en los hechos bélicos, sino en una vida cotidiana que representa la continuación de la guerra por otros medios. En el centro de la obra se encuentra un personaje que constituye la negación del concepto clásico de carácter; ya Ernst Bloch se refirió, en carta a Kracauer de enero de 1928, a la índole vegetal (*Planzenhaftigkeit*) del personaje; e Inka Mülder-Bach destacó que la “pasividad, carencia de voluntad y debilidad a través de las cuales consigue Ginster distinguirse de los hombres que lo rodean, le conce-

<sup>23</sup> Ibidem, págs. 100s.

<sup>24</sup> Walter BENJAMIN, “Karl Kraus”, op. cit., pág. 31.

<sup>25</sup> Inka MÜLDER-BACH, *Siegfried Kracauer – Grenzgänger zwischen Theorie und Literatur. Seine frühen Schriften 1913-1933*, Stuttgart: Metzler, 1985, pág. 126.

den algo de vegetal”.<sup>26</sup> Pero en la pasividad del personaje reside buena parte de su fuerza: así como el vagabundo de Chaplin (uno de sus modelos más importantes) logra, desde su ingenuidad, ridiculizar a los poderosos, así también Ginster, carente de un programa político o de una comprensión teórica de las relaciones sociales, consigue satirizar a los individuos seguros de sí mismos de la sociedad guillermina, que continúan, en el fondo, aferrados a conceptos anacrónicos acerca del individuo y la sociedad. La reluctancia a integrarse al orden vigente explica el horror de Ginster ante la “necesidad de convertirse en un hombre”:

“Todos los hombres que él conocía tenían opiniones sólidas y una profesión; muchos, además, mujer e hijos. Su índole inaccesible le recordaba la de los planos simétricos que no podían ser modificados en nada. Siempre se figuraban algo y representaban algo. En conversación con ellos, se imponía el silencio sobre algunas cosas: su dignidad lo exigía, se parecían a países con fronteras. Nunca se abrían. Ginster los encontraba casi repugnantes; meras masas corpóreas pesadas, que se afirmaban seguras de sí, y que se resistían a una división. Él, en cambio, a diferencia de ellos habría sido gaseoso; en todo caso, no podía imaginarse que pudiera alcanzar alguna vez ese carácter impenetrable.”<sup>27</sup>

La existencia “gaseosa”, flexible de Ginster es la base de su modernidad: en tanto otros insisten en huir de la cosificación del mundo refugiándose en un culto anacrónico de la personalidad individual y privada, el antihéroe de Kracauer halla sus momentos de realización, no en episodios epifánicos de encierro en la interioridad, sino en instantes en que, como sostiene Müllder-Bach, se tornaban “permeables los muros que separan al yo del mundo exterior, en que parecían desdibujarse las fronteras entre lo propio y lo ajeno, y en que Ginster tenía la sensación haberse encontrado a sí mismo por un instante en este ‘estar afuera de sí mismo’”.<sup>28</sup> Ante la mirada singular de Ginster, la sociedad revela sus facetas más explícitamente satíricas, pero también, en ocasiones, las más siniestras; así, por ejemplo, cuando los personajes se le presentan —como sucede de continuo en la novela— como objetos o, más específicamente, como autómatas o marionetas, en tanto los objetos y las partes separadas del cuerpo parecen poseer sustantividad propia. Tan autónomas como los órganos individuales o las cosas aparentan ser, en la novela, las palabras.

<sup>26</sup> Ibidem, pág. 138.

<sup>27</sup> Siegfried KRACAUER, *Georg*, en: *Werke*, ed. de I. Müllder-Bach e I. Belke, Frankfurt a/M, Suhrkamp, Vol. 7: *Romane und Erzählungen*, Frankfurt/M: Suhrkamp, 2004, pág. 140.

<sup>28</sup> Inka MÜLDER-BACH, “Siegfried Kracauers Antwort auf Lukács - Versuch einer Rekonstruktion” (versión tipeada sin año), pág. 11.

En un mundo dominado por la convención, en el que las personas retroceden hasta la inerte pasividad de la materia inorgánica, llega a convertirse en norma general lo que ocurre con la tía, quien “no saltaba, por ejemplo, de uno a otro, sino que los temas mismos eran los que pasaban, con un vertiginoso apresuramiento, junto a ella. Como trenes expresos junto a una estación pequeña”.<sup>29</sup> La militarización de la sociedad durante la guerra se expresa muy bien en el hecho de que “Toda la gramática se había modificado en términos militares. El impulso principal para su transformación lo había dado quizás la necesidad de expresar el carácter de cosa que tenían los hombres, y que estos no poseían en el lenguaje ordinario”.<sup>30</sup> Es significativo que la falacia de las grandes palabras se ponga de manifiesto ante la cercanía de la muerte; es lo que sucede con Otto, el amigo de Ginster, quien solo en su última carta, y acosado por la sospecha –muy pronto confirmada– de en breve habrá de morir, confiesa: “Como un cobertor se extendían sobre mí, hasta ahora, las palabras: profesión, deber, y todas las otras que me sujetaban y me mantenían prisionero, sin concederme la menor escapatoria”.<sup>31</sup>

La primera novela de Kracauer ilustra, a partir de la conversión de las palabras en mercancía y, por lo tanto, en fetiches dotados de una “objetividad fantasmal” (Marx), la acentuada cosificación de las relaciones humanas dentro de la sociedad alemana en tiempos de la Gran Guerra. Indaga el desarrollo de este proceso en el ámbito castrense, en el familiar, en el profesional, en el científico... Un trazo diferencial de la segunda novela, *Georg* (escrita entre 1930 y 1934; es decir, bajo el impacto del ascenso hitleriano) es su concentración en un *milieu* particular: la *intelligentsia* alemana de la República de Weimar; de ahí que resulte válido definir la obra como una suerte de sociología *literaria* de los intelectuales. *Georg* ofrece una mezcla singular de novela de evolución (*Entwicklungsroman*) y novela social (*Gesellschaftsroman*); en cuanto a la segunda, muestra el proceso de descomposición de una sociedad republicana que oculta sus intereses egoístas mediante construcciones ideológicas huecas y una abundante fraseología. En lo que atañe al primer tipo novelístico, *Georg* se acerca a la variante de la novela de desilusión (*Desillusionierungsroman*), al mostrar que el deseo inicial del protagonista de ingresar a la vida pública desemboca menos en una integración eficaz del *outsider* que en una mayor conciencia, por parte de este, sobre la vaciedad y anacronismo de los sistemas de ideas vigentes.

<sup>29</sup> Siegfried KRACAUER, *Georg*, en: *Werke*. Vol. 7: *Romane und Erzählungen*, op. cit., pág. 226.

<sup>30</sup> *Ibidem*, pág. 156.

<sup>31</sup> *Ibidem*, pág. 80.

El propio Kracauer describió al héroe de su segunda novela como “una suerte de Parsifal” cuyos rasgos definitorios son “una gran ingenuidad y una sinceridad absoluta”.<sup>32</sup> Todos los personajes del libro

“ponen al descubierto sus puntos débiles o su valor oculto al entrar en contacto con él; sin que el propio Georg necesite juzgarlos o evaluarlos, a través de la mera existencia del personaje —y no, por ejemplo, a través de reflexiones cualesquiera—, revela el grado de realidad que los otros poseen en cada caso. Quizás la remisión a Charlot (Chaplin) o a Schweik ayude a comprender a mi héroe. Está conectado con estos personajes por el hecho de que en él reside la función de separar lo humano de lo inhumano, lo verdadero de lo falso.”<sup>33</sup>

Como redactor —a imagen y semejanza el propio Kracauer— de un diario burgués de izquierda, Georg se halla en un lugar privilegiado para percibir la inesencialidad de los grandes discursos sociales; pero se ve asistido también por la invaluable inseguridad de alguien que nunca se había sentido en casa, de todos modos, en sus palabras, que se le falsean en la boca, del mismo modo que las palabras se deshacían como setas en la boca del Lord Chandos de Hofmannsthal. Como una paráfrasis del *Chandos* suena el pasaje de la novela en que se confronta el franco escepticismo del protagonista con la determinación de las demás personas en seguir participando en el juego:

“Una y otra vez había experimentado él [= Georg] lo mismo: cuando se empeñaba en implicarse en algo con toda su esencia, la realidad se le escapaba, la palabra se le falseaba en la boca. También los otros calaban, seguramente, las afectaciones del pensamiento, o advertían cuán engañosas eran las emociones del alma; pero esto no les impedía afirmarse a sí mismos, e incluso hacían alarde de sus ideas y vivencias.”<sup>34</sup>

Georg prefiere deshacerse de las bellas, pero falsas apariencias y ser nadie; nada le queda en las manos, pero “la nada que le quedaba, al menos, estaba a salvo de la putrefacción”.<sup>35</sup> La inseguridad para hablar y escribir, en la que se funda su escepticismo lingüístico, le ayuda al personaje a no aceptar las palabras sin cuestionarlas. En las páginas finales de la obra, las expectativas de integración social de Georg fracasan, y vuelve a estar solo como un intelectual extraterritorial; pero al menos ha podido ejecutar, casi sin quererlo, una tarea de destrucción que termina aplicando

<sup>32</sup> Ibidem, pág. 603.

<sup>33</sup> Ibidem, págs. 603s.

<sup>34</sup> Siegfried KRACAUER, *Georg*, op. cit., pág. 254.

<sup>35</sup> Ibidem, pág. 255.

por fin a sus propios ideales. Estos últimos incluían, hasta poco antes del cierre de la novela, una cierta fe en el poder de las palabras: renuente a incorporarse en una organización renunciando a sus perspectivas y convicciones personales, Georg creía poder influir de manera decisiva, a través de su praxis como periodista, en la gestación de una opinión pública democrática y críticamente orientada a la transformación del orden vigente. La decisión del editor de expulsarlo del diario desmorona esta fe, al revelar hasta qué punto la condición del “trabajador intelectual” se encuentra sometida a condicionamientos materiales. Como señala acertadamente Eckhardt Köhn:

“Con esta desilusión acerca del ámbito de juego de la opinión pública burguesa, Kracauer lleva al final el proceso de aprendizaje de su protagonista: Georg comprende que toda estrategia de ilustración debe cerciorarse acerca de las condiciones de su realización, si no ha de fracasar de manera forzosa; y el intelectual crítico, mientras pueda expresar públicamente su opinión, no debe olvidar cuáles son las constelaciones sociales a las que él debe esa posibilidad. Georg paga el conocimiento tardío al precio de su proletarización.”<sup>36</sup>

*Tua res agitur*: esto puede decirse a sí mismo Georg al final de la novela. Esta autoconciencia crítica parece llevar al final el proceso de desilusión respecto de la capacidad explicatoria y persuasiva del lenguaje. El autor de *Georg* no es solo consciente de la degradación lingüística que tiene lugar en la época del capitalismo de la manipulación; también lo es de la débil fuerza liberadora de la propia palabra crítica en tiempos oscuros.

---

<sup>36</sup> Eckhardt KÖHN, “Die Konkretionen des Intellekts. Zum Verhältnis von gesellschaftlicher Erfahrung und literarischer Darstellung in Kracauers Romanen”, *Text + Kritik. Zeitschrift für Literatur*, München, v. 68, págs. 41-53, oct. de 1980, pág. 52.

# O VALOR COGNITIVO DO CINEMA E DAS IMAGENS SEGUNDO WALTER BENJAMIN

*The cognitive value of cinema and images according to Walter Benjamin*

RENATO FRANCO\*

[rbfrancoforte@hotmail.com](mailto:rbfrancoforte@hotmail.com)

Fecha de recepción: 15 de agosto de 2014

Fecha de aceptación: 7 de septiembre de 2014

## RESUMO

Este trabalho pretende expor criticamente a concepção de Walter Benjamin sobre o cinema e sobre a natureza das imagens. Para tanto, analisa a argumentação desenvolvida por Benjamin no ensaio *A obra de arte na era de sua reprodução técnica*, além de se referir a *Pequena História da fotografia*. A análise objetiva ainda refletir sobre alguns aspectos de sua concepção, inclusive procurando desenvolver os que não foram suficientemente esclarecidos pelo autor. O objetivo é o de verificar como ele constituiu uma teoria crítica das imagens na modernidade e verificar em que medida elas apresentam um caráter emancipatório.

*Palavras-chave:* Filosofia e cinema; Walter Benjamin e o cinema; Walter Benjamin e imagens; Teoria crítica das imagens; educação; semiformação; não-idêntico; esperança.

## ABSTRACT

This paper intends to expose Walter Benjamin's conception of film and of the nature of the images. It analyzes the thesis he developed in "The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction" and "Little history of photography". The paper reviews some aspects of his conception with the aim of developing those aspects which were not sufficiently clarified by Benjamin. The goal is to analyze how he developed a critical theory of images in the modernity, and also to analyze to what extent images may have an emancipatory dimension.

---

\* Universidade Estadual Paulista - UNESP. Araraquara, SP, Brasil.

*Key words:* Philosophy and cinema; Walter Benjamin and cinema; Walter Benjamin and images; Critical theory and images; education; half education; non-identical; hope.

## I

Em vários ensaios, dentre os quais se destaca *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*,<sup>1</sup> Benjamin reflete sobre a relação entre a arte e o desenvolvimento técnico. No ensaio citado concebe ser a obra de arte tecnicamente reproduzida o embrião de uma cultura não-aurática, livre do peso da tradição – que aparece aqui como algo negativo – capaz de superar (no sentido mais precisamente dialético de realizar) a cultura tradicional burguesa e, desse modo, de “renovar a humanidade e a cultura”. Em outros termos: ele identifica no processo cultural mediado pela técnica as condições materiais reais adequadas ao florescimento de uma espécie de cultura revolucionária das massas. O principal agente da constituição de tal cultura seria o cinema. Este desponta em seu pensamento como o elemento capaz de destruir a herança de séculos de cultura aurática, parasitária do culto e em nada adequada aos movimentos de massas característicos do século XX: nessa perspectiva, o cinema seria o agente da liquidação da tradição, nos livrando da opressão suscitada pela herança cultural.

Nessa direção, considera a técnica como capaz de conter um elemento emancipatório. O raciocínio procura traçar uma espécie de “ur-história”<sup>2</sup> da obra de arte, situada na segunda metade do século XIX, capaz de iluminar tanto a própria natureza da arte no presente quanto as possibilidades da técnica. Com esse procedimento almeja fornecer prognósticos sobre o futuro imediato da arte, assim como Marx forneceu prognósticos sobre o desenvolvimento da economia capitalista. Benjamin interpreta no presente – em seu presente – modificações ocorridas em 50 anos (após 1880, portanto). Seu método de análise, se podemos dizer assim, consiste em ler possibilidades do passado visado no presente, ainda que em fenômenos arruinados ou degradados. Seu objetivo é o de, no presente, apontar as

---

<sup>1</sup> Walter BENJAMIN. “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, in *Benjamin, Adorno, Horkheimer, Habermas*. São Paulo: Abril Cultural, 1975 (Coleção Os Pensadores) tradução de José Lino Grünewald. Ensaio também publicado em Detlev SCHÖTTKER (org.), *Benjamin e a obra de arte. Técnica, imagem, percepção*, tradução Marijane Lisboa, Rio de Janeiro Ed Contraponto, 2012.

<sup>2</sup> Sobre o conceito de “Ur-história” como origens remotas do presente, consultar Susan BUCK-MORSS, *Dialética do olhar: Walter Benjamin e o projeto das passagens*. Belo Horizonte: Ed Argos –Ed. UFMG, 2002, especialmente Introdução (pág. 75 e seguintes) e também Parte 2.

possibilidades daquele passado, as quais, à moda das sementes, requerem um futuro para germinar. O presente é, portanto, entendido como o passado arruinado e não como um desdobramento progressivo desse. Nessa perspectiva, a identificação do cinema como o elemento capaz de alterar em profundidade a situação cultural da época do próprio Benjamin resulta de uma concepção que almeja interromper o *continuum* da história dos vencedores – vale dizer, da burguesia enquanto herdeira da história de todos os vencedores anteriores<sup>3</sup>.

Benjamin sustenta no referido ensaio a tese de que o cinema efetivamente provoca uma neutralização das regras estéticas válidas para a teoria da arte tradicional. Para comprová-la, compara a situação do ator no cinema e no teatro. Começa por afirmar uma diferença fundamental entre eles: o cinema não se prestaria, de modo algum, a uma recepção cultural ou ritualística, fato que não ocorreria com o teatro. O fundamento último da natureza do cinema encontra-se no fato de ele necessitar vitalmente do uso de aparelhagem técnica específica, a qual, como todos sabem, condensa e materializa o conhecimento científico. Ainda segundo seu raciocínio, isso acarretaria dois efeitos poderosos para o ator: no cinema, este interpreta para um aparelho, seja no estúdio de gravação, seja no local em que se realiza a filmagem. Por isso, ele não se dirige diretamente ao público, como ocorre com o ator de teatro, e nem mesmo pode, como este, adequar sua interpretação e desempenho às reações da plateia. Em contrapartida, a relação direta do ator de teatro com o espectador estabelece as condições favoráveis ao aparecimento da aura. No cinema, essa relação é mediada pela câmera, que garantiria a impossibilidade da aura, inclusive porque o ator não tem em sua atuação e desempenho o fator decisivo porque, ao atuar para o aparelho, o importante são as tomadas, os ângulos selecionados e perpetrados pelo diretor ou pelo fotógrafo. Além desse fato, o material bruto obtido deve ser posteriormente elaborado a fim de se concretizar a edição final ou a montagem, o que aumenta ainda mais a separação do ator em relação ao público e pode suscitar ainda uma espécie de estranhamento de sua própria imagem, fato identificável nas ocasiões em que pode vê-la projetada na tela. Com isso, é possível verificar que o aparelho o submete a uma espécie de teste ótico, o que ajuda de for-

---

<sup>3</sup> A concepção de história de Benjamin é apresentada nas *Teses sobre a filosofia da história*. Ela implica pensá-la como contraditória, estruturalmente conflituosa, de modo que em seu curso sempre há, em todo momento, uma luta entre forças históricas opostas. A continuidade histórica significa que os vencedores históricos ou seus herdeiros não cessaram de vencer, fato que implica reconhecer o conseqüente malogro do projeto social dos oprimidos. A tese 9 ilustra bem essa concepção. Nessa perspectiva, o futuro só pode ser pensado, do ponto de vista da classe oprimida, como um modo de redenção do passado.

ma poderosa o espectador – colocado como o especialista capaz de julgar os testes – conhecer detalhes do comportamento humano que, de outro modo, não seriam conhecidos. O cinema, por contar com aparelhagem técnica, demonstra nessa dimensão possuir grande valor cognitivo.

O ator cinematográfico não representa propriamente um personagem, não assume a personalidade de outrem, como faz o ator de teatro. Sua atuação é tanto matéria para testes óticos quanto temporalmente organizada segundo as necessidades da equipe de filmagem. Por essa razão, é quase impossível ele representar continuamente. Sua atuação é fragmentada. Essa condição o aproxima do trabalhador de indústria, mas Benjamin vê na semelhança mais uma vantagem do que um prejuízo já que ele se submete às mesmas condições a que são submetidos os demais trabalhadores, sendo assim tão suscetível à alienação quanto estes. Os atores de cinema são assim de um tipo novo: são “acessórios funcionais”, não necessitando por isso de uma formação específica e prolongada, como é exigida do ator teatral. No limite, ele pode ser qualquer um e, nesse aspecto, o cinema seria mais atual e democrático do que o teatro. Por essa razão, muitos diretores preferem trabalhar com atores não-profissionais e anônimos, pois estes não teriam os vícios dos atores preparados para representar no teatro – como é caso de Wang Bing, Abbas Kiarostami (no início da carreira) ou mesmo Robert Bresson. Desse modo, o conjunto dos aspectos configurador da condição do ator cinematográfico, salienta Benjamin em momento decisivo de sua concepção, invalida de modo completo as regras tradicionais da arte para o novo meio técnico: o cinema estabeleceria novas regras estéticas e conduziria a arte a abandonar o terreno da “bela aparência”. Esta tese é fundamental. Dela decorre ser um erro grave considerar o cinema como “sétima arte”, pois equivaleria a incluí-lo no âmbito do conceito tradicional de arte. O objetivo de Benjamin é demonstrar o oposto dessa concepção: para ele, o cinema criaria uma *nova arte*, uma nova estética, novos procedimentos artísticos, de modo que doravante deveríamos falar na “arte como cinema”.

Esta concepção, como se pode notar, é ousada: ao invés de conceber o cinema como uma expansão do campo artístico ou ainda como ponto avançado do desenvolvimento da própria história da arte e da cultura, no qual vários aspectos das experiências artísticas originárias das vanguardas poderiam ser concretizados satisfatoriamente, prefere concebê-lo como a negação determinada da tradição artística herdada do Renascimento: ele interromperia o *continuum* histórico da tradição e faria a arte “saltar para fora dos trilhos” dessa mesma tradição ou continuidade.

Somente assim o cinema poderia surgir como fundante de uma concepção revolucionária de arte: a pós-aurática.

Benjamin prossegue a análise, ainda focada na condição do desempenho material do ator cinematográfico, reconhecendo tanto o efeito dos aparelhos técnicos na reprodução da imagem ou da voz humana quanto a ação de diferentes formas de opressão que recaem sobre ele. No primeiro caso, aponta a já mencionada estranheza que tais aparelhos causam a quem tem reproduzida a aparência ou a voz. No segundo, identifica como um modo de opressão o recurso, utilizado pelos capitalistas da indústria cinematográfica, de gerar uma aura artificial do ator por meio da promoção de sua personalidade, objetiva e previamente esvaziada de alcance e substância. Essa promoção poderia levar — embora Benjamin não se refira explicitamente a isto — a situações em que o ator artificialmente aurático não pudesse jamais deixar de aparecer, mesmo quando seu desempenho não fosse de modo algum satisfatório: nesses casos, deveria ser substituído por outro, que seria expropriado de suas qualidades, já que elas apareceriam como propriedades objetivas de outrem. Tal situação é denunciada, por exemplo, por um filme como “Cantando na chuva” (*Singin’ in the Rain*), no qual uma personagem-atriz é obrigada a emprestar a voz à personagem-atriz auraticizada, incapaz de cantar. Anota ainda que os aparelhos técnicos produzem modificações no registro da imagem e da voz humana de modo a estabelecer um tipo de seleção entre aqueles que se postam diante deles, concluindo que tal fato permite o aparecimento de dois tipos sociais vitoriosos: a vedete e o ditador. Em nota de rodapé, acrescenta que nesse caso este não mais necessitaria se dirigir ao parlamento, mais sim diretamente aos governados — como fizeram os dirigentes fascistas. Tal possibilidade, afirma ainda, expressaria uma crise das democracias burguesas. Entretanto, não leva adiante o raciocínio, embora a relação entre o político e o ator aurático certamente não seja desprezível.

O desenvolvimento do raciocínio permite uma conclusão acerca do valor político do cinema: nos casos em que os capitalistas do cinema conduzem o jogo o único papel revolucionário do cinema é empreender a crítica das concepções tradicionais de arte. Do ponto de vista da política revolucionária, isto é pouco ou muito? Talvez nem uma coisa nem outra, mas o importante aqui é notar enfaticamente que tal conclusão indica a natureza de sua análise: ela incide não no plano do conteúdo político dos filmes, não em sua capacidade de despertar nas massas frêmitos decisivos no processo da revolução, mas no cinema enquanto forma. São suas capacidades e possibilidades que Benjamin destaca, independentemente do tema

desenvolvido em cada filme. Afinal, ele sabe que “enquanto o capitalismo conduzir o jogo” o cinema não poderá desenvolver temas relacionados a crítica radical da propriedade. Entretanto, reconhece, em certos casos, ser isso possível na Rússia revolucionária – embora não na Europa Ocidental. De qualquer modo, sua concepção do cinema “enquanto forma” diverge bastante, por exemplo, da elaborada por Adorno em “Notas sobre o filme”,<sup>4</sup> ensaio no qual este o considera completamente enredado pela indústria cultural, cuja diretriz é produzir o que ele denomina de “cinema do papai”, embora considere que o cinema pode ter valor cultural se ele se tornar antifilmico, ou seja, refletir sobre sua própria condição, como ocorre no cinema de Antonioni, em especial em *A Noite*. Entretanto, apesar dessa orientação geral, Benjamin valoriza determinados filmes em detrimento de outros: chama de “obra de arte” tanto *Três cânticos a Lenin*, de D. Vertov, quanto *Borinage*, de Jores Ivens, além de claramente valorizar os filmes de Chaplin, a quem se refere com constância, ou ainda os de S. Eisenstein.

Essa valorização indica também que tipo de imagem cinematográfica Benjamin valoriza, já que esses filmes apresentam imagens de indivíduos agindo no interior de uma massa humanizada, capaz de ações políticas e de se apresentar como sujeito histórico. Para ele, elas apresentariam um valor cognitivo, pois as massas aprenderiam sobre si mesmas ao se ver representada no cinema. Tais imagens, porém, não podem ser confundidas com as imagens dos indivíduos imersos na massa, despersonalizados e transformados, como essa mesma, em sinal de grandeza de um chefe político, como ocorre nas imagens produzidas pelo cinema fascista.

Benjamin procura ainda mostrar que o cinema é também democrático porque tenderia, como nenhuma outra forma de arte, a atender ao desejo do homem moderno: o de ser fotografado, ser filmado, de aparecer em uma foto ou filme. Enfim, de ser exposto, como diria hoje George Didi-Huberman em *Povos expostos, povos figurantes*<sup>5</sup>, segundo o qual esse desejo remete ao direito à imagem:

“A imagem mantém uma relação antropológica com a questão do direito civil, o espaço público, a representação política. Mas esse direito se converteu hoje em uma questão de propriedade privada: o contrário, portanto, de uma dignidade

<sup>4</sup> Theodor W. ADORNO, “Notas sobre o filme”, in *Adorno*, Coleção Grandes Cientistas Sociais, org. Gabriel Cohn, tradução Flavio R.Kothe, São Paulo: Ed. Ática, 1986.

<sup>5</sup> Georges DIDI-HUBERMAN, *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*, tradução Horacio Pons Buenos Aires: Ed Manantial, 2014.

republicana que nenhum sujeito, em teoria, tem o direito de atribuir-se e menos ainda a comprar.”<sup>6</sup>

Tal desejo se insere em um campo democrático e público, colocando-se assim em franca oposição à atual tendência que, provocando um giro ideológico e mercantil nele, o arruína e o degrada, já que o converte em desejo de exposição privada, meramente individual, capaz de anular ou impedir aquilo que Jacques Rancière não cansa de reivindicar: o direito de alguém ter sua imagem incluída na imagem da humanidade, como um cidadão entre outros. A moda atual das “selfies”, por exemplo, pode ser entendida como um vestígio corrompido e monetizado daquele antigo desejo. Outro aspecto dessa questão remete ao modo de o cinema expor os povos, que, conforme anotaram vários críticos, é frequentemente fonte de significados ideológicos complexos, como ocorre em *Falcão Negro em perigo* (Black Hawk Down) de Ridley Scott, filme que produz imagens de povos africanos equiparados à hordas primitivas agindo por impulso e desordenadamente, prestando-se a manipulação de um chefe esclarecido, enquanto os soldados estadunidenses são caracterizados como civilizados, objetivos e conscientes. As imagens de tais filmes sequestram a imagem humana e cidadã desses povos.

O desejo acima apontado é visto positivamente por Benjamin, que o interpreta como sintoma de uma tendência da cultura do período: a des-diferenciação entre produtores culturais e o público. Todavia, com a liberdade do ensaísta sempre atento à exigência da coisa mesma, considera esse desejo no campo da literatura e não no do cinema, constatando que desde o início do século essa relação começou a ser alterada significativamente, em especial na Rússia Revolucionária, por força da intensificação da divisão social do trabalho no contexto revolucionário, a qual teria gerado o aparecimento de muitos especialistas nas mais diferentes áreas. Estes, por sua própria condição, teriam conquistado uma posição social que exigia deles a exposição pública do conhecimento adquirido, de maneira que em pouco tempo seriam alçados à condição de escritores ou de autores. Para ele, a situação vivida pela literatura seria muito semelhante à experimentada pelo cinema que, de fato, como já foi dito, pode abrigar qualquer um como ator. De modo análogo, em *Pequena história da fotografia*<sup>7</sup> Benjamin reconhece que “Pela primeira vez em décadas o cinema russo ofereceu uma oportunidade de aparecer a pessoas que não tinham

<sup>6</sup> Georges DIDI-HUBERMAN, op. cit., pág. 15

<sup>7</sup> Walter BENJAMIN, “Pequena História da Fotografia”, in *Magia e Técnica, Arte e política*. Obras Escolhidas de W Benjamin, Vol. I, tradução de Sergio Paulo Rouanet São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

nenhum interesse em fazer-se fotografar”<sup>8</sup> e argumenta ter a imagem fotográfica grande valor social quando abandona o retrato de personagens sociais destacados - que almejavam um reconhecimento perene de seu poder, como era comum aos “membros da burguesia imperialista”, segundo anota o autor – a fim de se dedicar a fotografar coletividades, como ocorre na produção de August Sander, cujas fotos parecem produzir uma espécie de atlas social. Afirma Benjamin:

Ele “reuniu uma série de rostos que em nada ficam a dever à poderosa galeria fisionômica de um Pudovnikin ou um Eisenstein e realizou esse trabalho em uma perspectiva científica. Trabalhos como o de Sander podem alcançar da noite para o dia uma atualidade insuspeitada. Sob os efeitos de deslocamento de poder, como os que estão hoje iminentes, aperfeiçoar e tornar mais exato o processo de captar traços fisionômicos pode converter-se em uma necessidade vital. (...) Temos de nos habituar a ser vistos, venhamos de onde viermos. Por outro lado, também teremos que olhar os outros. A obra de Sander é mais que um livro de imagens, é um atlas no qual podemos exercitar-nos.”<sup>9</sup>

Benjamin, porém, reconhece ser esta tendência social mais acentuada e dinâmica na Rússia, enquanto na Europa Ocidental ela estaria contida: a exploração capitalista do cinema impediria sua consumação. Novamente aqui talvez se possa fazer uma analogia: a imagem do indivíduo no seio de uma coletividade ou enquanto parte da massa também sofreu uma corrosão na história do cinema, perdendo aos poucos sua dimensão pública ou, por assim dizer, republicana, para converter-se em imagem meramente privada, imagem-mercadoria de um indivíduo isolado e desprovido de sua inserção na humanidade – tendência resultante da lógica social da coisificação, que atinge também o domínio das imagens.

Podemos aqui suspender a análise temporariamente a fim de fazermos uma ponderação: qual o destino dessa tendência apontada por Benjamin durante o século XX? Se examinarmos essa questão, ainda que desviando ligeiramente o foco, podemos verificar que as sucessivas transformações dos aparelhos técnicos de filmagem estão quase sempre intimamente relacionadas à expansão da produção cinematográfica. O aparecimento de equipamentos mais baratos ou mesmo de novas bitolas da película certamente facilitou o acesso à produção cinematográfica de setores ou mesmo regiões que, de outro modo, não conseguiriam se expressar cinematograficamente, fato que ajudou a acentuar a tendência apontada por Benjamin

<sup>8</sup> Walter BENJAMIN, op. cit., pág. 109.

<sup>9</sup> Walter BENJAMIN, op. cit., pág. 103.

(ou seja, a da des-diferenciação entre produtores culturais e públicos). Essas inovações técnicas parecem impulsionar a história do cinema, ainda que de modo contraditório. Desde o neorrealismo italiano surgiram muitos movimentos cinematográficos significativos, os quais sempre se beneficiaram do barateamento do custo de produção do filme. Não poucas vezes, este fato conferiu uma críspação nervosa à vida cinematográfica, já que muitos deles procuraram conquistar camadas de público a fim de conter a expansão e o poder da indústria cinematográfica consolidada principalmente nos EUA. O próprio cinema-novo brasileiro é disso exemplo adequado. “Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça” aponta exatamente para a indistinção entre autores e públicos. Contudo, atualmente, as invenções técnicas no cinema parecem mais servir para conter essa tendência do que para alimentá-la. É o caso da câmera digital. Se, por um lado, ela torna parcialmente a produção de filmes mais acessível, por outro barateia enormemente os custos da distribuição, simplificando de modo enorme a logística requerida por esta. A câmera digital permite o armazenamento do filme em um pequeno disco – não mais em rolos e latas – que, inclusive, pode ser virtualmente enviado para as salas de exibição. O equipamento cinematográfico digital tende assim a estar a serviço da intensificação da concentração dos capitais cinematográficos, fato que poderá inviabilizar a produção autônoma, inclusive pelo fechamento das possibilidades de distribuí-las.

Voltemos, porém, ao movimento das ideias de Benjamin: como já foi dito, ele considera o cinema como capaz de ser apropriado e enredado pelo capital, pelos “capitalistas do cinema”, de modo que é forçado a indagar como estes procedem a fim de lograr impedir a concretização de tal tendência ou de conter suas potencialidades emancipatórias; responde afirmando que estes produzem filmes a fim de estimular a atenção das massas para representações “ilusórias e espetáculos equívocos”, reconhecendo o alcance dos efeitos perniciosos da apropriação do novo meio pelo capital. Na primeira versão do ensaio,<sup>10</sup> Benjamin afirma:

“Não se deve (...) esquecer que a utilização política desse controle terá que esperar até que o cinema se liberte das algemas de sua exploração pelo capitalismo. Pois o capital cinematográfico dá um caráter antirrevolucionário às oportunidades revolucionárias imanentes ao seu controle. Esse capital estimula o culto do estrelato, que não visa conservar apenas a magia da personalidade, há muito re-

---

<sup>10</sup> Walter BENJAMIN, *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, 1ª vers., in *Magia e Técnica, Arte e política*. Obras Escolhidas de W Benjamin, Vol. I, tradução Sergio Paulo Rouanet, São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

duzida ao clarão putrefato que emana de seu caráter de mercadoria, mas também o seu complemento, o culto do público, e estimula, além disso, a consciência corrupta das massas, que o fascismo tenta por no lugar de sua consciência de classe”.<sup>11</sup>

Essa passagem também é esclarecedora (constante da primeira versão, suprimida nas versões posteriores):

“Vale para o capital cinematográfico o que vale para o fascismo no geral: ele explora secretamente, no interesse de uma minoria de proprietários, a inquebrantável aspiração por novas condições sociais.”<sup>12</sup>

Com suas potencialidades contidas, ele é direcionado a uma planejada desorientação das massas: em outros termos, ele as ilude. Lembremos que “desorientar” as massas é o escopo da indústria cultural, segundo Th. W. Adorno e M. Horkheimer. Tal conceito parece encontrar aqui uma pré-formulação.

## II

Interromper o pensamento pode propiciar a ocasião para o aparecimento de uma constelação dialética, ou seja, de uma configuração de ideias saturada de tensões, nos diz o autor: assim, se praticarmos aqui sua recomendação, podemos esclarecer o que ele sugere sem desenvolver: ou seja, que “o cinema é um campo de luta e a história do cinema é também o esforço constante para denunciar esse ocultamento e fazer aparecer quem fala”, como afirma Jean Claude Bernadet<sup>13</sup>. Didi-Huberman, em outro registro, salienta que “As imagens, como as palavras, se empunham como armas e se colocam como campos de conflito”<sup>14</sup>, enquanto o cineasta alemão Harun Farocki<sup>15</sup> pergunta de que maneira a produção de imagens participa da destruição de seres humanos? Três formulações que não deixam dúvidas: refletir sobre cinema ou imagens implica previamente o reconhecimento do caráter político de um ou de outro; implica em pensar em uma política. Como sugere Didi-Huberman, reconhecer isso, criticar tal caráter ou tentar conhecer tal realidade em profundidade talvez seja a primeira responsabilidade política cujos riscos devem ser assumidos pelos historiadores, críticos culturais, filósofos e produtores culturais esclarecidos. Um dos méritos maiores de Benjamin foi exatamente esse: ele enten-

<sup>11</sup> Walter BENJAMIN, op. cit., pág. 195.

<sup>12</sup> Walter BENJAMIN, op. cit., pág. 200.

deu o caráter político das imagens na modernidade, estabelecendo assim uma crítica política delas. Em certo sentido, ele produziu uma teoria crítica das imagens.

Se pensarmos na direção indicada pelo filósofo entenderemos que o “cinema dos capitalistas” implicou a construção de indústrias cinematográficas e a consequente concentração de técnica e de capital, assim como um período de concorrência entre elas, que por fim cedeu à hegemonia da organização industrial do cinema nos EUA, especialmente em Hollywood, que Fredric Jameson considera “a revolução cultural do capitalismo tardio”. Implicou também a construção de um tipo de linguagem cinematográfica que, após o período heroico – o do cinema mudo –, ficou subordinada a um projeto ou concepção de como o cinema deveria ser, como deveria se expressar e sobre o que deveria abordar: desde então, ele busca narrar histórias, preferencialmente de indivíduos, personagens privados. A história do cinema começa com a filmagem de uma cena coletiva em 1895 em *A saída dos operários da fábrica* pelos irmãos Lumiere, porém, em seu desenvolvimento, ele aos poucos abandonou a produção de imagens que remetem ao universo da produção ou a personagens coletivas, como grupos ou classes. Os filmes que abordam esse assunto são minoritários: o cinema prefere narrar a aventura privada dos indivíduos após a jornada de trabalho, a não ser que eles ocupem cargos de comando ou de destaque social.

A linguagem cinematográfica predominante, assim como sua gramática, resulta de uma convenção determinada pela necessidade de lucro, de agradar e agregar o maior número possível de espectadores, inclusive de nacionalidades diferentes: dos “8 aos 80”, como quer um executivo da indústria cinematográfica. Ela subordina e limita os cineastas, além de criar hábitos no público, dificultando assim a criação ou inovação. Como porém o cinema precisa dela, o chamado cine independente serve de laboratório criativo e experimental testando para ela novas soluções e indicando caminhos para sua produção e planejamento industrial. A linguagem requerida pelo cinema industrialmente produzido normalmente deve ser transparente, ou seja, naturalizada, não chamar a atenção sobre si mesma. Deve dar a ilusão de realidade, não podendo ser percebida. Para narrar a história deve ter transições suaves, sem solavancos, sem que se perceba a mudança de planos, de cortes ou os

<sup>13</sup> Jean Claude BERNADET, *O Que é o cinema?* São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983, pág. 20.

<sup>14</sup> George DIDI-HUBERMAN, op. cit., pág. 19. (Minha tradução)

<sup>15</sup> Harun FAROCKI, *Desconfiar de las imágenes*, tradução Julia Giser, Buenos Aires: Ed Caja Negra, 2013.

ângulos de filmagem. O narrador deve ser onisciente, assumindo “o ponto de vista de Deus”, como afirma Bernadet.

Obviamente, muitos cineastas inovam procurando modos de expressão que ela não tolera ou admite, em espécie de rebeldia contra ela. *A condessa descalça* (The Barefoot Contessa) de J. Mankiewicz, de 1954, brinca com a ilusão de realidade “por meio de um problema de continuidade”: Ava Gardner entra com um maiô amarelo na piscina e sai dela com um maiô verde. Depois da surpresa e indignação do público, mostra que o maiô tinha duas cores. Em *Mónica e o desejo* (Sommaran med Monika), de 1952, Bergman incentiva a atriz a romper o eixo que vigora nas situações dialógicas, ou seja, o eixo que rege o plano/contra plano, propondo que ela deliberadamente olhe diretamente para a câmera e não para o personagem com quem dialoga, rompendo desse modo a ilusão de realidade e surpreendendo o espectador (recurso hoje muito usado pelo cine pornô). Robert Bresson se recusa a usar grandes planos, que normalmente dão uma ideia do ambiente ou do espaço, servindo também para contextualizar a ação historicamente: em vez disso, subverte seu uso para mostrar que em seus filmes o histórico não deve ser destacado; em outras ocasiões, prefere introduzir seus personagens praticando uma espécie de metonímia, começando a sequência com o close de uma mão e só aos poucos oferece um plano médio do personagem. Usa também com intensidade os primeiros planos a fim de acompanhá-los de perto, além de usar abusivamente do plano-contra plano a fim de questioná-lo ou criticá-lo por saturação. Ou coloca a câmera no eixo do plano /contra plano, que é exigido por um cinema dialógico, a fim de destacar de modo inesperado um dos personagens no diálogo. Wim Wenders concebe um filme composto apenas por grandes planos: seu propósito é mostrar como esse plano é monstruoso. Godard em *Nossa Música* reflete claramente sobre o papel e importância do plano/contra plano e em *Acosado* usa um tipo de montagem plenamente descontínua, aos saltos, que mostra ao espectador a operação da montagem, a intervenção do autor, já que os cortes ficam evidentes. Esta linguagem nervosa resulta no chamado cinema de autor, que é muito mais frequente na Europa do que nos EUA porque nesse país o diretor não é proprietário do filme, não podendo realizar nele nada do que esteja previamente estipulado, enquanto que na Europa o filme é propriedade do diretor, que pode intervir nele com relativa liberdade. Além disso, o produtor não pode realizar nele qualquer mudança ou alteração sem o consentimento do diretor. Por esse motivo, Bergman jamais quis filmar nos EUA.

## III

Retornemos outra vez ao movimento da argumentação desenvolvida por Benjamin no ensaio referido: até o final ele não abandona o exame do confronto do cinema com o teatro e a pintura: ao contrário, para melhor determinar o alcance, a natureza e importância dele, radicaliza ainda mais a oposição entre essas diferentes formas de expressão. Nessa perspectiva, mostra que no teatro (o autor se refere obviamente ao teatro tradicional não brechetiano) é fundamental a produção de uma forma ampla e consistente de ilusão, enquanto no cinema esta resulta da montagem, não das cenas ou sequências mesmas. Ela é, por isso, derivada, uma espécie de “ilusão de segundo grau”. Esse aspecto também resultaria do fato de ele depender inteiramente do aparelho técnico. Segundo ele, a câmera penetra na estrutura do real, desvendando sua composição íntima. Para levar adiante a demonstração dessa tese, Benjamin deixa de lado o confronto com o teatro e recorre à pintura, estabelecendo um raciocínio analógico, que pretende esclarecedor. Ele afirma ser o operador da câmera semelhante ao cirurgião, já que este intervém no corpo do paciente e por essa razão seria superior ao pintor —que jamais lograria penetrar na estrutura da realidade ou intervir nela. Em contrapartida, o cineasta, com as possibilidades abertas pela aparelhagem técnica, penetraria em seu âmago, tal como o cirurgião ao intervir no paciente. O cineasta superaria a limitação imposta ao pintor, que é sempre forçado a respeitar a distância natural para com o objeto representado. Obviamente, Benjamin concede assim outra vez enorme significação para o cinema em termos de conhecimento, já que ele se aproximaria inclusive da ciência.

O cinema requer uma forma de exibição coletiva, a qual suscita, por sua vez, determinadas maneiras concretas de reação do público, as quais acabam por orientar e por se sobrepôr às formas de reação de cada espectador. Além disso, a produção da reação coletiva acarretaria ainda a possibilidade de esse meio expressivo despertar, em cada membro do público, tanto prazer e distração quanto certo grau crítico de apreciação do filme. O fenômeno também demarcaria de modo fundamental a relação do cinema com as massas, visto que isso não ocorreria com a pintura. Desse modo, Benjamin conclui estar esta historicamente superada na era das massas, tanto por seu modo arcaico de produção, o qual não requer aparato técnico, quanto por não ser destinada ao consumo massivo. Assim, a análise da recep-

ção de tais meios expressivos desemboca na afirmação de que as massas são progressistas em relação ao cinema, mas reacionárias quanto à pintura; “[...] retrógradas diante de um Picasso, elas se tornam progressistas diante de um Chaplin”<sup>16</sup>. Acrescenta ainda que “[...] o mesmo público, que em presença de um filme cômico reage de forma progressista, viria a acolher o surrealismo com espírito reacionário”<sup>17</sup> registrando desse modo o fracasso das vanguardas, que procuraram dar uma solução ao distanciamento da arte em relação às massas.

Após a análise da recepção do cinema e da pintura pelas massas ele retoma a tese da superioridade do cinema, dado o fato de ele expandir consideravelmente nosso campo cognitivo. Suas possibilidades estariam assentadas em sua aparelhagem técnica, já que “[...] a natureza que fala à câmera não é a mesma que fala ao olho”. Ou seja, a câmera substitui o espaço no qual o homem age conscientemente por outro, do qual ele não possui consciência alguma. Como se pode perceber, este aspecto do cinema acarreta inúmeros efeitos: não é o menor deles desvendar aspectos até então desconhecidos pelo homem. Benjamin conclui que o cinema desvelaria o *inconsciente ótico*.

O cinema aparece assim, para o autor, como uma forma superior de expressão em relação às artes tradicionais. Talvez, com essa tese, Benjamin almeje manter a exigência estética referente ao desenvolvimento das técnicas artísticas com a intenção de opor radicalmente a estética materialista àquela propagada pelo fascismo, que usa o cinema com finalidades auráticas, já que privilegia a monumentalidade, as formas tradicionais consagradas e o culto ao ditador. O fascismo, como já foi dito, aprisiona a nova técnica nas malhas do arcaico, tolhendo as potencialidades dela.

Nessa perspectiva, Benjamin postula a relação do cinema com as formas artísticas que o precederam a partir da configuração de uma capacidade específica de arte: “Uma das tarefas mais importantes da arte foi sempre gerar uma demanda cuja satisfação plena ainda teria de aguardar tempos futuros”<sup>18</sup>. Para desenvolver o argumento, recorre à concepção de arte elaborada pelo poeta surrealista André Breton, exposta em nota de rodapé no ensaio. As formas artísticas, segundo esse concepção, se articulam – não sem atrito, porém – tanto com o passado quanto com o futuro. A articulação ocorre em níveis diversos: em um primeiro momento,

<sup>16</sup> Walter BENJAMIN, in *Benjamin e a obra de arte. Técnica, imagem, percepção*, org. Detlev Schöttker, tradução Marijane Lisboa, Rio de Janeiro: Ed Contraponto, 2012, pág. 25.

<sup>17</sup> Walter BENJAMIN, op. cit., p. 26.

<sup>18</sup> Walter BENJAMIN, op. cit., p. 28

o desenvolvimento técnico trabalharia a favor do nascimento de nova forma de arte. Para Benjamin, esse é exatamente o caso que permitiu o aparecimento do cinema, já que ele teria sido antecipado, em menor grau pela fotografia e de forma decisiva pelos panoramas. Num outro plano, pode-se constatar que a arte do presente – isto é, do presente de Benjamin e do desenvolvimento do cinema – busca efeitos que, entretanto, não logrará obter de forma satisfatória. Seria o caso do dadaísmo, que almejou produzir certos efeitos capazes, contudo, de só serem efetivamente concretizados com o cinema: dentre estes, destaca-se a tentativa de extinguir a fruição contemplativa da arte e também a de chocar o espectador. Esses efeitos, porém, só poderiam ser obtidos com profunda transformação tanto das formas da percepção como da recepção estética.

Com semelhante concepção, Benjamin encontrou o fundamento sólido para desenvolver reflexão mais detalhada sobre as relações entre as artes pictóricas contemporâneas, da qual o dadaísmo seria a expressão mais radical, e o cinema. Para ele, o dadaísmo, com sua rebeldia em relação à condição social das artes, procede por meio da busca de sistemático rebaixamento do material plástico<sup>19</sup>: utiliza, em seus quadros, materiais de origens diversas, muitos deles resultantes do trabalho industrial massivo – como pedaços de cigarros, bilhetes de trem, pedaços de jornais – os quais eram colocados nas obras. Se esse procedimento servia, por um lado, para desconstruir a valorização do artista aurático, por outro, fazia explodir a forma-quadro, impossibilitando-a de se destinar a contemplação, que havia então se consolidado como modo privilegiado de o burguês egocêntrico, isolado, se relacionar com a arte. O quadro *Dadá*, por sua natureza inacabada e provisória, por incorporar material pronto socialmente produzido, não se presta à afirmação de qualquer tipo de aura. O procedimento dadaísta, que se quer como antiartístico, provoca curto circuito nesse tipo de recepção, tida por Benjamin como nova forma de comportamento associal. O choque e o escândalo eram seus instrumentos adequados.

Ao proceder desse modo, o dadaísmo logrou possibilitar o aparecimento de outra forma de recepção dos produtos artísticos, na qual o choque produzia também uma espécie de descontração, de distensão psíquica, muito aparentada a uma forma de distração divertida. O choque e o escândalo também fazem rir. O conjunto desses aspectos envolvidos na recepção implicava o aparecimento de novo tipo de

---

<sup>19</sup> De modo semelhante, esse procedimento também é adotado na elaboração dos poemas Dadaístas. O material linguístico é rebaixado, de modo que seus poemas são “saladas de palavras”, às vezes compostos aleatoriamente com o material verbal retirado “do instrumento no qual a palavra é mais degradada, o jornal”.

comportamento perante a arte — muito mais coletivo, socializado e ativo. Segundo Benjamin, a diversão tornou-se um exercício de comportamento social. Os efeitos do choque, porém, são nele necessariamente limitados, só se realizando plenamente no cinema. Este é forma expressiva sustentada pelo aparecimento brevíssimo da imagem em um fluxo contínuo delas, fato que exige do espectador reação semelhante àquela requerida do transeunte na metrópole, ou a do trabalhador da grande indústria a operar com as máquinas. Benjamin, ao equiparar o espectador a essas figuras sociais, afirma a atualidade do cinema e, sobretudo, seu valor pedagógico, pois ele ensinaria às massas a se comportarem nos ambientes modernos.

“O cinema é a forma de arte que corresponde à vida cada vez mais perigosa, destinada ao homem de hoje. A necessidade de se submeter aos efeitos do choque constitui uma adaptação do homem aos perigos que o ameaçam. O cinema equivale a modificações profundas no aparelho perceptivo, aquelas mesmas que vive atualmente, no curso da existência privada, o [...] transeunte na rua [...] e, no curso da história, qualquer cidadão do Estado contemporâneo.”<sup>20</sup>

Antes de concluir, o ensaio foca a condição do espectador cinematográfico: Benjamin salienta que ele de modo algum é passivo. Saturado de estímulos, provenientes do ritmo das imagens no fluxo do filme, ele se vê forçado a reagir, relacionando as imagens projetadas. Isso jamais poderia ocorrer com alguém que contempla um quadro. A contemplação é ato subjetivo e, enquanto tal, flui no tempo psíquico permitindo uma espécie de devaneio por parte de quem contempla, espécie de livre associação de ideias. O cinema, ao contrário, inibe e impede esse processo. Benjamin cita Duhamel: “[...] já não posso meditar no que vejo. As imagens em movimento substituem meus próprios pensamentos”<sup>21</sup>. A rapidez do fluxo de imagens e do movimento no filme impede de fato aquilo que Adorno chamaria de a aventura autônoma da subjetividade. Por isso, ao contrário de Benjamin, ele veria no cinema, assim como em todo meio expressivo fundado na técnica de reprodução, a concretização de um reforço à tendência social predominante, que busca tanto minar a autonomia dos indivíduos quanto hostilizar a reflexão. Para ele e para Horkheimer, a proliferação de imagens, como conhecemos atualmente, não redundaria automaticamente em um avanço de nossa capacidade de conhecimento e de expressão ou um fortalecimento de nossa imaginação. Como sugeriu um crítico, esse fenômeno pode significar um aumento considerável do processo social de *em-*

<sup>20</sup> Walter BENJAMIN, op. cit., nota 29, pág. 39.

<sup>21</sup> Walter BENJAMIN, op. cit., pág. 29-30.

*pobrecimento do pensamento e da experiência, um ofuscamento da realidade e uma inibição da autonomia dos indivíduos. A proliferação delas estaria diretamente determinada pela lógica tanto da indústria cultural quanto da moderna tecnologia de comunicação, ou seja, pela lógica de expansão ampliada do capital, representando não só uma recaída num contexto mítico, cuja linguagem é justamente imagética, mas também uma radicalização do próprio mito, como um crítico salientou.*

Adorno, por isso mesmo, defende um modelo de arte e de recepção relacionado à concentração reflexiva, enquanto Benjamin defende a forma de recepção baseada na distração ou dispersão por ela ser coletiva, ter valor pedagógico e auxiliar o penoso processo de adaptação individual a uma sociedade marcada pela aceleração contínua dos processos produtivos e, conseqüentemente, aos estímulos exteriores que agem sobre nossa percepção.

#### IV

A estrutura do ensaio de Benjamin apresenta natureza dialética. Desta maneira, a tradição cultural burguesa aparece como antitética em relação às formas artísticas ou culturais do passado remoto, enquanto as tendências da arte no capitalismo do século XX, por ele apontadas, parecem ser uma espécie de solução dialética delas. Nessa perspectiva, a arte e a cultura devem se reaproximar do processo de trabalho e da possibilidade da experiência, notadamente a coletiva. Essa visão parece informar tanto o processo de desdiferenciação entre autor e público que, segundo Benjamin, constitui uma das tendências principais da época, quanto o fato de o cinema exigir formas de recepção coletiva. Se, ainda segundo esse raciocínio, a contemplação aparece como a antítese da recepção coletiva, então, na atualidade, a solução dessa contradição seria dada pelo novo tipo de recepção requerida pelo cinema. Este intrincado raciocínio parece sustentar o desenvolvimento de um aspecto surpreendente no final do ensaio, referente à forma de recepção requerida pela arquitetura. Ainda conforme Benjamin, dentre todas as artes, a arquitetura seria a única que perpassa todos os períodos históricos. Isto ocorreria porque ela não corresponde à necessidade de uma única classe social nem tampouco de único período histórico. Ao contrário, ela corresponderia a uma necessidade material concreta dos homens de todas as épocas. Essa concepção parece suficiente para fundar as bases materiais sólidas da estética materialista, na visão de Benjamin.

Sua argumentação objetiva defender o cinema dos críticos amparados por valores estéticos fornecidos pela tradição cultural, que tendem a encará-lo como “arte rebaixada” ou “uma diversão destinada aos párias e aos miseráveis”, exatamente por não exigir concentração intelectual. Benjamin concluiu ser a recepção verificada historicamente na arquitetura a única adequada à época em que predomina a experiência de choque, afirmando que todas as artes hoje tentam alcançar semelhante recepção. Esta, na atualidade, apresenta nova qualidade histórica, por ser coletiva, não-ritualística, e por permitir a junção entre diversão e aprendizado social. Só a arte capaz de requerê-la teria validade.

Na conclusão do ensaio, Benjamin realça a natureza do fenômeno social mais decisivo do século, em sua perspectiva: “a importância cada vez maior das massas”, inseparável da tendência à “proletarização crescente do homem contemporâneo”. Em nota (nº 31) de rodapé, conecta esse fenômeno com a capacidade e as possibilidades da aparelhagem técnica exigida pelo cinema:

“[...] o aparelho capta os movimentos de massa melhor que o olho humano [...].

Os movimentos de massa [...] representam uma forma de comportamento humano que corresponde, de forma totalmente especial, a técnica dos aparelhos”<sup>22</sup>

Tal adequação fundamenta sociologicamente o cinema, conferindo-lhe significação política. Com essa tese, Benjamin pretende atingir seu objetivo: desmascarar a natureza da estética fascista que, diante de tal fenômeno, tende a forjar uma suposta forma de expressão para a massa. Benjamin denomina tal intento de “estetização da política”. Esta tolhe o amadurecimento social da massa, dirigindo-a para aquilo que efetivamente não mantém relação com o seu interesse (embora o conceito de massa seja política e socialmente inespecífico, não esqueçamos que Benjamin relaciona ‘massa’ com ‘proletarização’). Por outro lado, reprime o próprio desenvolvimento da técnica, dirigindo-a para a violência e para a guerra imperialista. Na arte, o fascismo saúda os movimentos estéticos que, como o futurismo, buscam glorificar estas duas formas de violência.

---

<sup>22</sup> Walter BENJAMIN, op. cit., nota 32, pág. 40.

# A FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DA OBRA DE THEODOR ADORNO: EXPERIÊNCIA E CONCEITO NA DIALÉTICA NEGATIVA

*The Philosophy From the Perspective of Theodor W. Adorno's Work.  
Experience and Concept in the Negative Dialectics*

BELKIS SOUZA BANDEIRA \*

[belkisbandeira@gmail.com](mailto:belkisbandeira@gmail.com)

AVELINO DA ROSA OLIVEIRA \*\*

[avelino.oliveira@gmail.com](mailto:avelino.oliveira@gmail.com)

Recebido em: 1 de setembro de 2014

Aprovado em: 17 de dezembro de 2014

## RESUMO

Este trabalho faz uma revisão acerca da concepção de filosofia na perspectiva da obra de Theodor W. Adorno, a qual enfatiza o poder da teoria como uma crítica social na forma das categorias filosóficas, portanto teoria do conhecimento e teoria da sociedade estão entrelaçadas. A teoria faz parte de um processo social no mesmo movimento em que se constitui como sua reflexão. Sua verdade não se encontra fora do mundo, mas em sua negatividade, compõe-se na cena da história. A filosofia, assim, não pode mais dispor da totalidade como seu objeto, nem o conceito pode reduzir a multiplicidade do real às categorias do pensamento, mas sim manter a tensão dialética entre o pensamento e o real, possibilitando sua permanente reinvenção, reescrita, mobilizada pelo seu outro, que lhe é heterogêneo. Propõe uma racionalidade que deverá manter a diferença dos objetos e não cair num conhecimento abstrato, comum ao pensamento da identidade, mas sim o reconhecimento da dialética sujeito-objeto, na qual o sujeito não subordina o objeto identificando-o com um conceito universal, mas se entrega à natureza deste, salvando sua própria diferença, como reconhecimento da mútua mediação entre as partes em que o significado não foi definido de antemão, mas está aberto no que Adorno chama de Constelação própria do objeto.

---

\* Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista Capes. Brasil.

\*\* Universidade Federal de Pelotas - Brasil.

*Palavras-chave:* Dialética Negativa; Theodor Adorno; Filosofia; Conceito; experiência.

#### ABSTRACT

This paper is a reviews the understanding of philosophy from the perspective of Theodor Adorno. Adorno underlines theory's dimension as social critique in philosophical categories, and argues that theory of knowledge and theory of society are always intertwined. Theory is part of a social process and, at the same time, it is its reflection. Philosophy must keep the dialectical tension between thought and reality, enabling its permanent reinvention, stimulated by its other, that is its dissimilar. Philosophy proposes a rationality that should not lead to an abstract identity, but recognize the dialectical relation between subject-object, in which the subject does not subordinate the object, but surrenders to its nature, saving its own difference, as a mutual recognition of mediation.

*Key words:* Negative Dialects; Theodor Adorno; Philosophy; Concept; Experience.

A *Dialética Negativa*, consoante a adjectivação gravada em seu título, é uma tentativa vigorosa de enfrentamento com a tradição filosófica, em particular com o idealismo, enquanto sistema filosófico que defende o pensamento baseado na identidade. Pode-se dizer que essa obra é uma inversão da dialética hegeliana, que postulava a identidade entre espírito e natureza, entre razão e realidade, justificando, assim, a sociedade e a história como processo racional, adequado aos ditames da razão. Representa, portanto, a negação da identidade entre sujeito e objeto, entre este e seu conceito, uma vez que afirmar a identidade equivale a anular as diferenças, reduzir a multiplicidade à unidade, o particular concreto ao pensamento e, assim, dominá-lo.

A dialética para Theodor Adorno deve assegurar uma permanente tensão entre pensamento e realidade e não hipostasiá-la<sup>1</sup> em categorias pré-fixadas, tão caras à tradição filosófica e, desta forma, a Dialética Negativa constitui-se na proposição de um antissistema. “Com meios logicamente consistentes, ela se esforça por colocar

<sup>1</sup> O conceito de hipóstase, muito utilizado na *Dialética Negativa*, é definido por Adorno em Terminologia Filosófica II como “el hecho de que um concepto que es él mismo algo devenido, originado, o, como se hubiera dicho en la época del idealismo alemán, algo puesto, es considerado como si fuera algo existente em sí. Si no evocase com resonancia excesiva recuerdos sobre el mundo exterior, objetivo, podría decirse que la hipóstasis es una especie de coisificación.” (Theodor W. ADORNO, *Terminologia filosófica II*, trad. Ricardo Sánchez Ortiz de Urbina, Madri: Taurus, 1977, pág. 210.)

no lugar do princípio de unidade e do domínio totalitário do conceito supraordenado a ideia daquilo que estaria fora do encanto de tal unidade”<sup>2</sup>.

Adorno propõe o que seria uma espécie de utopia do conhecimento, na qual o objetivo seria chegar a algo que está fora da unidade dada pelo conceito, o além do conceito, através deste, mas de forma a não equiparar-se a ele. A tarefa da dialética negativa<sup>3</sup>, neste sentido, é chegar ao não-idêntico, àquilo que está fora do conceito, pois não é acolhido no processo de identidade; sua meta é libertar o particular da subordinação no universal, no idêntico do conceito.

O filósofo critica a afirmação de Wittgenstein de que “Sobre aquilo que não se pode falar, deve-se calar”<sup>4</sup> como uma sentença não filosófica, uma vez que, se é possível definir a filosofia, para Adorno esta definição seria “como o esforço de dizer algo daquilo que não se pode falar, por contribuir para expressar o não-idêntico, mesmo quando a expressão, no entanto, sempre identifique”<sup>5</sup>.

Nos cursos da década de 60 do século passado<sup>6</sup>, Adorno explicita o problema da especialização da filosofia<sup>7</sup> e a forma como isto afetou sua terminologia, distanciando-se do uso geral e mundano e convertendo-se em uma linguagem de iniciados. Nesta exposição conclui que as palavras deixam de dizer o que verdadeiramente devem dizer e conduzem à “coisificação” ou “deterioração” da terminologia da linguagem filosófica, uma vez que os termos são fixados, independentemente da experiência à qual estão relacionados<sup>8</sup>.

<sup>2</sup> Theodor W. ADORNO, *Dialética Negativa*, trad. Marco Antonio Casanova, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009, pág. 8.

<sup>3</sup> A utilização da expressão dialética negativa, com letras minúsculas, refere-se à teoria adorniana em seu sentido amplo, análoga ao título da obra *Dialética Negativa* (1966), que representa uma crítica à tradição filosófica a partir, basicamente, da crítica ao pensamento de Kant, Hegel e Heidegger, vislumbrando nestas filosofias toda a tradição filosófica ocidental. A obra *Dialética Negativa*, como forma de destaque, será referida com iniciais maiúsculas e grafada em itálico.

<sup>4</sup> Ludwig WITTGENSTEIN, *Investigações filosóficas*, trad. José Carlos Bruni, São Paulo: Abril cultural, 1979, pág. 281.

<sup>5</sup> Theodor W. ADORNO, *Tres estudos sobre Hegel*, trad. Victor Sanchez de Zavala, Madri: Taurus, 1969, pág. 134.

<sup>6</sup> Os cursos de Adorno na Universidade de Frankfurt em 1962 e 1963, intitulados de Terminologia Filosófica, foram publicados em 1973 em dois volumes com o mesmo título. Esta crítica a Wittgenstein será repetida no curso de 17 de maio de 1962. (Theodor W. ADORNO, *Terminologia filosófica I*, trad. Ricardo Sánchez Ortiz de Urbina, Madri: Taurus, 1976, pág. 43.) e no curso de 15 de janeiro de 1963 (Theodor W. ADORNO, *Terminologia filosófica II*, op. cit., pág. 136.).

<sup>7</sup> Curso datado de 17 de maio de 1962 (Theodor W. ADORNO, *Terminologia filosófica I*, op. cit., págs. 36-45.).

<sup>8</sup> Theodor W. ADORNO, *Terminologia filosófica I*, op. cit., págs. 36-43.

A tarefa da filosofia, perante esta questão, é anular a injustiça com as coisas que a terminologia filosófica não consegue evitar. Uma forma pela qual é possível romper com a cristalização na linguagem filosófica e assim alcançar a utopia do conhecimento é através do que Adorno chama de Constelações, contextualizadas de forma que este assuma dialeticamente seu caráter ao mesmo tempo formador e transformador.

“O objeto abre-se para uma insistência monadológica que é a consciência da constelação na qual ele se encontra: a possibilidade de uma imersão no interior necessita desse exterior. No entanto, uma tal universalidade imanente do singular é objetiva como história sedimentada. Essa história está nele e fora dele, ela é algo que o engloba e em que ele tem seu lugar. Perceber a constelação na qual a coisa se encontra significa o mesmo que decifrar aquilo que ele porta em si enquanto algo que veio a ser. Por sua vez, o *chorismo* entre fora e dentro é condicionado historicamente. Somente um saber que tem presente o valor histórico conjuntural do objeto em sua relação com os outros objetos consegue liberar a história no objeto; atualização e concentração de algo já sabido que transforma o saber”<sup>9</sup>.

Adorno se apropria da categoria benjaminiana da *constelação*, central na teoria do conhecimento elaborada no capítulo inicial de *Origem do drama trágico alemão*, relacionada à doutrina das ideias, a fim de garantir um contraponto à tendência identificatória contida no conceito e, assim, opor-se à ideia de verdade como sistema, própria do idealismo, em particular do hegeliano.

Walter Benjamin, em *Origem do Drama Trágico Alemão*, adverte que as ideias não são passíveis de representação direta, mas são apreendidas por meio de conceitos e das coisas reunidas neles. As ideias não se representam em si mesmas, mas unicamente numa coordenação de elementos reais no conceito, quer dizer como configuração destes elementos. As ideias, então, segundo Benjamin, não são nem os conceitos, nem mesmo as leis do mundo objetivo.

“O critério para definir sua forma de existência não pode, por isso, ser o de dizer que ela compreende em si aquilo que apreende, por exemplo como o gênero compreende em si as suas espécies. (...) As ideias relacionam-se com as coisas como as constelações para as estrelas. Isto significa desde logo que elas não são nem os conceitos, nem as leis das coisas. Não servem para o conhecimento dos fenômenos, e estes de modo nenhum podem servir de critério para a

<sup>9</sup> Theodor W. ADORNO, *Dialética Negativa*, op. cit., págs. 141-142.

existência das ideias. Pelo contrário, o significado dos fenômenos para as ideias esgota-se nos seus elementos conceptuais. (...) As ideias são constelações eternas, e se os elementos se podem conceber como pontos em tais constelações, os fenômenos estão nelas simultaneamente dispersos e salvos”<sup>10</sup>.

Reiterando o entendimento de Susan Buck-Morss<sup>11</sup>, que concebe um eixo norteador do conjunto da obra adorniana, a partir do qual as ideias chave vão ser desenvolvidas, e constituem a dialética negativa, entende-se que esta assertiva pode ser confirmada com a categoria constelação<sup>12</sup>, que, como podemos constatar desde o discurso de 1931, já apresenta centralidade no entendimento da proposta filosófica do então jovem Adorno.

“A autêntica interpretação filosófica não aceita um sentido que já se encontra pronto e persistiria por detrás da questão, mas que a ilumina repentina e instantaneamente e, ao mesmo tempo, a consome. E assim como as soluções dos enigmas se formam colocando os elementos singulares e dispersos da questão em diferentes ordenações, até que se juntam em uma figura, da qual se salta a solução, enquanto a questão desaparece, da mesma maneira a filosofia tem de dispor seus elementos, que recebe das ciências, em constelações mutáveis, (...), em diferentes tentativas de ordenação, até que ela se encaixe em uma figura legível como resposta, enquanto, simultaneamente, a questão se desvanece”<sup>13</sup>.

Assim, a categoria constelação, já presente nos textos da juventude, vai tomando intensidade e culmina nos textos tardios, constituindo-se em importante questão filosófica, sendo reafirmada em vários momentos. No início da década de 60, em um de seus cursos, Adorno reitera este modo de pensamento.

<sup>10</sup> Walter BENJAMIN, *Origem do drama trágico alemão*, trad. João Barrento, Lisboa: Assirio e Alvim e João Barrento, 2004, págs. 20-21.

<sup>11</sup> Susan BUCK-MORSS, *Origen da la dialéctica negativa: Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt*, trad. Nora Rabotnikof Maskivker, Mexico: Siglo XXI, 1981.

<sup>12</sup> Eduardo Soares Neves Silva em sua tese de doutoramento, que aborda com centralidade a categoria constelação, verificou sua incidência ao longo de toda obra adorniana e constatou que são raros os textos em que o termo constelação e seus correlatos não aparecem. Segundo o autor, se a busca for feita apenas pelos termos *Konstellation* e *Constellation*, excluindo os termos correlatos, são encontradas 222 ocorrências, dispersas em 98 textos independentes na obra reunida. Além disso, foram também encontradas 21 ocorrências em 15 textos independentes, em três volumes selecionados do espólio, e 8 ocorrências em 5 das cartas enviadas por Adorno a Benjamin. O *corpus* examinado pelo autor totaliza 251 ocorrências em 118 textos. (Eduardo Soares Neves da SILVA, *Filosofia e arte em Theodor W. Adorno: a categoria de constelação*, tese de doutorado em filosofia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2006, pág. 115.).

<sup>13</sup> Theodor W. ADORNO, *Actualidad en la filosofía*, trad. José Luis Arantegui Tamayo, Barcelona: Ediciones Altaya, 1997, pág. 89.

“Quanto se pretende abolir a terminologia, seja substituindo-a por uma pura linguagem de artificial ou por neologismos, ou seja, por novas configurações mais ou menos arbitrárias, como muitas vezes ocorreu na história do pensamento, nega-se precisamente a conexão do pensamento com a continuidade histórica. Os pensamentos experimentam então certo empobrecimento que não lhes favorece. O meio mais frutífero de comunicar um pensamento original do ponto de vista da linguagem consiste em unir com a terminologia recebida pela tradição, mas incorporando a ela constelações por meio das quais os termos relacionados se expressem de maneira completamente outra”<sup>14</sup>.

Alguns comentadores<sup>15</sup>, é importante que se refira, defendem que a dialética negativa opera segundo o procedimento de constelação, pois em cada um de seus ensaios Adorno articula uma “ideia”, no sentido dado por Benjamin, ao construir uma específica e concreta constelação a partir de elementos do fenômeno, e o faz a fim de que a realidade sócio-histórica que constitui a sua verdade, nela se torne visível. Seu esforço central, segundo Buck-Morss, era descobrir a verdade da totalidade social, experimentada em si mesma, à medida que ela, quase literalmente, aparecesse no objeto em uma configuração particular. Assim como o fenômeno interpretado em cada caso era diferente, também diferia o processo de construção, “reagrupar os elementos era um intento continuamente renovado de retratar a essência da sociedade”<sup>16</sup>.

Para Buck-Morss, ainda que o método de construção do conhecimento de Adorno não pudesse ser isolado de sua aplicação específica, é possível, a partir de certas pistas de seu programa filosófico, distinguir alguns componentes e princípios que orientam à construção de constelações. A autora define dois momentos no processo dialético de construção de constelações: um conceitual-analítico, desmontando o fenômeno, isolando seus elementos e mediando-os por meio de conceitos críticos; o outro representacional, juntando os elementos de um modo que a realidade social se tornasse visível neles. No primeiro momento, analítico, os elementos fenomênicos eram vistos como linguagens em códigos, como índices de verdade sócio-histórica, contendo sua estrutura social e psicológica e requerendo a interpre-

<sup>14</sup> Theodor W. ADORNO, *Terminologia filosófica I*, op. cit., pág. 35.

<sup>15</sup> Além de Susan BUCK-MORSS, *Origen de la dialéctica negativa*, op. cit., pode-se referir Eduardo Soares Neves da SILVA, *Filosofia e arte em Theodor W. Adorno: a categoria de constelação*, op. cit., bem como Rodrigo DUARTE, “Reflexões sobre Dialética Negativa, Estética e Educação”, In: Bruno Pucci, Pedro Goergen e Renato Franco (orgs.), *Dialéctica Negativa, Estética e Educação*, Campinas: Alínea, 2007.

<sup>16</sup> Susan BUCK-MORSS, *Origen de la dialéctica negativa*, op. cit., pág. 203.

tação filosófica para que a sua forma pudesse ser decifrada em um texto legível<sup>17</sup>. Assim, os objetos dados, visíveis, eram traduzidos nos termos de um processo social invisível; enquanto num segundo momento, de representação, ocorria o contrário, os elementos incidem em uma “figura”, sendo possível sua visualização.

Desta forma, a construção de constelações permite tornar visível o objeto, articulando-o em suas inter-relações com a realidade social na qual ele se insere, libertando o conceito da cristalização identitária, além de possibilitar a existência do não-conceitual, não-idêntico, só passível de ser percebido no processo que constitui a constelação.

“O conhecimento do objeto em sua constelação é o conhecimento do processo que ele acumula em si. Enquanto constelação, o pensamento teórico circunscreve o conceito que ele gostaria de abrir, esperando que ele salte, mais ou menos como os cadeados de cofres-fortes bem guardados não apenas por meio de uma única chave ou de um único número, mas de uma combinação numérica”<sup>18</sup>.

A elaboração de conceitos pelo método de constelações possibilita o desenvolvimento da consciência crítica e do conhecimento da verdade social, para que a realidade histórica possa ser acessível à compreensão racional. A filosofia, sob este ponto de vista, exerce a função de desvelamento do ideológico no social, colaborando na tarefa de transformação da sociedade pela exposição de suas contradições, assim como possibilita ao sujeito a experiência do objeto no processo de conhecimento, de forma que a categoria Experiência adquira centralidade para que se explicita o que esse trabalho, de forma “constelatória”, busca demonstrar.

## 1 O CONCEITO COMO EXPERIÊNCIA: A EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA

Para que se possa tratar da questão da experiência, faz-se necessária, novamente, a alusão à obra de Walter Benjamin. São fartos na literatura de comentadores, tanto de Adorno quanto de Benjamin<sup>19</sup>, os argumentos, ora aproximando, ora distan-

<sup>17</sup> Adorno utilizava o termo cifras para definir esses códigos: “ (...) por isso não pode ela [a história da filosofia] prescindir nem do mais insignificante fio que o tempo passado entrelaçou e, quem sabe, complete a trama que poderia transformar as cifras em um texto.” (Theodor W. ADORNO, *Actualidad en la filosofía*, op. cit., pág. 87.).

<sup>18</sup> Theodor W. ADORNO, *Dialética Negativa*, op. cit., pág. 142.

<sup>19</sup> A amizade entre Adorno e Benjamin tem início em 1923, em Frankfurt, por ocasião da tentativa de Benjamin de obtenção de sua *Habilitationsschrift* na Universidade de Frankfurt e prolonga-se até 1940, ano da morte de Benjamin. Embora esse relacionamento tenha se mantido sem que se encontrassem com frequência, pois Adorno residia em Frankfurt e Benjamin em Berlin, e após,

ciando os autores, mas é consenso que tanto suas vidas como suas obras foram ligadas por fortes laços de afinidade, que deixaram marcas indeléveis em seus pensamentos.

O tema da experiência, conforme Jeanne Marie Gagnebin, é central na filosofia benjaminiana, atravessando toda sua obra: desde um texto de juventude intitulado *Experiência*<sup>20</sup> (1913), mais tarde num ensaio sobre o conceito de experiência em Kant, em diversos textos dos anos 30 e inclusive nas teses de 1940. “Benjamin exige a cada vez a ampliação deste conceito, contra seu uso redutor”<sup>21</sup>.

Aqui nos centraremos nos trabalhos dos anos 30, em particular nos ensaios *Experiência e Pobreza*<sup>22</sup>, *O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*<sup>23</sup> e *A imagem de Proust*<sup>24</sup>, nos quais o filósofo evidencia o empobrecimento da experiência (*Erfahrung*) no mundo capitalista, que vai sendo substituída pelo que denomina de vivência (*Erlebnis*), característica do indivíduo solitário moderno<sup>25</sup>. Esta *Erfahrung*

---

durante o período da emigração, Benjamin foi para Paris e Adorno para Inglaterra e depois Estados Unidos, ainda assim houve um diálogo profícuo que se mostra na obra de ambos. Benjamin, que era 11 anos mais velho que Adorno, já havia escrito várias de suas importantes obras quando iniciaram essa amizade, de modo que o pensamento de Adorno, que recém começava a se formar, foi fortemente influenciado pelo berlinense. Por exemplo, a conferência de 1931, quando da posse de Adorno na Universidade, traz marcas notáveis das ideias de Benjamin, ainda que ele não seja citado. O imbricamento teórico/vivencial entre os pensadores está fartamente documentado na sua correspondência e constitui uma valiosa contribuição para a compreensão tanto de muitas obras de Benjamin, como da gênese do pensamento adorniano. Cf. Theodor W. ADORNO, *Correspondência 1928-1940: Theodor W. Adorno, Walter Benjamin*, trad. José Marcos Mariani de Macedo, São Paulo: Unesp, 2012.

<sup>20</sup> No Brasil publicado em Walter BENJAMIN, *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, trad. Marcus Vinícius Mazzari, São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

<sup>21</sup> Jeanne Marie GAGNEBIN, “Walter Benjamin ou a história aberta” (Prefácio), In: Walter Benjamin, *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, trad. Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1996, pág. 9.

<sup>22</sup> Walter BENJAMIN, “Experiência e pobreza”, In: Walter Benjamin, *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre literatura e história da cultura*, op. cit.

<sup>23</sup> Walter BENJAMIN, “O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, In: Walter Benjamin, *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre literatura e história da cultura*, op. cit.

<sup>24</sup> Walter BENJAMIN, “A imagem de Proust”, In: Walter Benjamin, *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre literatura e história da cultura*, op. cit.

<sup>25</sup> O termo *moderno*, utilizado por Benjamin, é muito bem contextualizado por Renato Franco, quando chama atenção para a forma, muitas vezes equivocada, com que pode ser entendido. Compreendê-lo enquanto um determinado período histórico seria, no entendimento de Franco, desconhecer que para Benjamin a história não pode ser pensada como se fosse um *continuum*, pois implicaria concebê-la como legitimadora da dominação e repetidora do sempre igual. Para Franco, seu significado “remete ao fato de implicar a necessidade de um juízo crítico adequado para nomear o estado qualitativo da época que se refere, neste caso, a consolidação das metrópoles e das grandes indústrias.” Renato FRANCO, “Modernidade e experiência de choque”, In: Bruno Pucci, Luiz A.

oriunda de uma organização social comunitária, centrada em formas de produção primitivas como o artesanato, se torna cerceada pela tendência à privacidade da experiência individual (*Erlebnis*) na sociedade moderna. Segundo Benjamin, “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado [experiência] é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois”<sup>26</sup>.

Na perspectiva proposta por Benjamin nos referidos ensaios, a arte de compartilhar acontecimentos torna-se cada vez mais escassa, porque tem como pressuposto fundamental a transmissão de uma experiência, cujas condições de possibilidade são dificultadas na sociedade capitalista. Gagnebin enumera três destas condições que, segundo Benjamin, já não existem: a primeira refere-se ao fato de que a experiência transmitida deve ser comum ao narrador e ao ouvinte, condição esta que a distância entre as pessoas, em particular entre as gerações, tornou impossível em virtude das condições de vida em um ritmo tão acelerado, que dificilmente podem ser assimiladas na forma de experiências. “Enquanto no passado o ancião que se aproximava da morte era o depositário privilegiado de uma experiência que transmitia aos mais jovens, hoje ele não passa de um velho cujo discurso é inútil”<sup>27</sup>. A segunda se refere ao caráter de comunidade entre a vida e a palavra, próprio de uma organização pré-capitalista do trabalho, na qual, segundo Benjamin, os movimentos precisos, como no caso do artesão, respeita a matéria que transforma e têm uma relação profunda com a atividade narradora, que é, de certo modo, uma maneira de dar forma à matéria narrável, em oposição à rapidez do trabalho industrial, que privilegia o caráter fragmentário. E, por último, trata-se da comunidade da experiência.

“Aquele que conta transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber como proveito. Sapiência prática, que muitas vezes toma a forma de uma moral, de uma advertência, de um conselho, coisas com que, hoje, não sabemos o que fazer, de tão isolados que estamos, cada um em seu mundo particular e privado”<sup>28</sup>.

---

Calmon Nabuco Lastória, Belarmino Cesar Guimarães da Costa (orgs.), *Tecnologia, Cultura e Formação: ainda Auschwitz*, São Paulo: Cortez, 2003, pág.158.

<sup>26</sup> Walter BENJAMIN, “A imagem de Proust”, op. cit., pág. 37.

<sup>27</sup> Jeanne Marie GAGNEBIN, “Walter Benjamin ou a história aberta” (Prefácio), op. cit., pág. 10.

<sup>28</sup> *Ibid.*, pág.11.

O empobrecimento da experiência é semelhante ao processo que Benjamin analisa como “perda da aura”<sup>29</sup> em seu conhecido ensaio *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*<sup>30</sup>, que ocorre pela disseminação de um clima cultural que favorece ao enfraquecimento da experiência pela restrição da possibilidade de integração dos fatos e potencializa a vivência fragmentada da vida já degradada por este processo. A experiência, assim, vai cedendo lugar à vivência, de um homem sem vínculo com a tradição e sem possibilidade de entender o que é forçado a viver. “Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo de seu valor para recebermos em troca moeda miúda do ‘atual’”<sup>31</sup>.

A posição de Adorno sobre o tema da experiência é muito próxima da defendida por Benjamin, quando diagnostica a perda da tradição cultural, que esvaziada de seus conteúdos, despotencializa a possibilidade da experiência, seja pela própria dinâmica na qual se sustenta a sociedade capitalista, ou seja ainda, fruto de situações dramáticas como a guerra, que para o filósofo seria um momento em que a experiência estaria bloqueada, uma vez que o choque sofrido seria de tal forma brutal que impossibilitaria a possibilidade de realizar esta experiência.

Ao trazer a lume o tema da guerra, não seria equivocado dizer que este acontecimento marcou fortemente a teoria adorniana e o holocausto, do qual *Auschwitz* é seu exemplo mais emblemático, representou para o filósofo a demonstração irrefutável do fracasso da cultura. Em vários ensaios<sup>32</sup> é recorrente a referência a este tema, de tal forma que a defesa da impossibilidade desta catástrofe histórica se repetir constitui para Adorno um imperativo categórico para a contemporaneidade.

<sup>29</sup> Em uma carta para Adorno datada de 04/06/1936, Benjamin trata da questão da perda da aura, referindo-se ao ensaio *O narrador*, demonstrando seu entendimento da similitude dos temas em ambos os ensaios. Diz na carta: “Escrevi recentemente um trabalho sobre Nikolái Leskov que, sem pretender o mais remoto alcance dos meus trabalhos sobre teoria da arte, revela alguns paralelos com a tese do ‘declínio da aura’, na medida em que a arte do narrar chega a seu termo.” (Theodor W. ADORNO, *Correspondência 1928-1940: Theodor W. Adorno, Walter Benjamin*, op. cit., pág. 223)

<sup>30</sup> Walter BENJAMIN, “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, (Primeira versão), In: Walter Benjamin, *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre literatura e história da cultura*, op. cit.

<sup>31</sup> Walter BENJAMIN, “Experiência e pobreza”, op. cit., pág. 119.

<sup>32</sup> Citamos, a título de ilustração, alguns exemplos: a) “Educação após Auschwitz”, In: Theodor W. ADORNO, *Educação e Emancipação*, São Paulo: Paz e Terra, 2003, pág. 119; b) “Depois de *Auschwitz*” e “Metafísica e cultura”, In: Theodor W. ADORNO, *Dialética Negativa*, op. cit., págs. 229 e 302 ; c) “Crítica cultural e sociedade”, In: Theodor W. ADORNO, *Prismas: Crítica cultural e sociedade*, trad. Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida, São Paulo: Ática, 2001, pág. 7.

“Em seu estado de não-liberdade, Hitler impôs aos homens um novo imperativo categórico: instaurai o vosso pensamento e vossa ação de tal modo que *Auschwitz* não se repita, de tal modo que nada desse gênero aconteça.(...) Tratá-lo discursivamente seria um sacrilégio: é possível sentir nele corporalmente o momento de seu surgimento junto à moralidade. Corporalmente porque ele é o horror que surgiu praticamente ante a dor física insuportável à qual os indivíduos são expostos mesmo depois que a individualidade, enquanto forma de reflexão espiritual, se prepara para desaparecer”<sup>33</sup>.

A barbárie representada por *Auschwitz* descreve num contexto histórico a incapacidade de uma determinada sociedade conviver com aquilo que não se submete ao princípio de identidade dominante. É importante que se reforce, neste momento, a compreensão da leitura que se vem fazendo da obra adorniana ao longo deste trabalho, na qual é possível inferir que teoria do conhecimento e teoria social estão entrelaçadas, de tal forma que justifica a formulação que o conhecimento é também sofrimento, pois é fruto de um modelo social perverso e excludente e, por conseguinte, é plausível que se defenda a tese do conceito enquanto experiência humana.

O tema da experiência é recorrente ao longo da obra adorniana, entretanto, para não fugir do foco a que se propõe este trabalho, não se vão enumerar as várias acepções com que o termo é referido nas diversas obras, mas tomaremos apenas aquela descrita por Wolfgang Leo Maar.

“A experiência é um processo autorreflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua ‘objetividade’. Neste sentido, a experiência seria dialética, basicamente um processo de mediação, destaquem-se então dois momentos do processo vinculados ao conteúdo de verdade da experiência, isto é, referentes à experiência formativa num sentido emancipatório tal como Adorno a procuraria apreender. Por um lado, o momento materialista da experiência como disponibilidade ao contato com o objeto, como abertura ao empirismo. Ela possibilitaria romper as limitações auto-estabelecidas pelo curso do desenvolvimento da teoria. O pensamento precisa recuperar a experiência do concreto sensível (...), do outro, junto ao entendi-

---

<sup>33</sup> Theodor W. ADORNO, *Dialética Negativa*, op. cit., pág. 302.

mento e seus conceitos, que não representam totalmente a realidade, a qual acabam mascarando”<sup>34</sup>.

Cabe aqui retomar uma passagem da *Odisseia*, de Homero, obra tão cara a Adorno, que é fartamente abordada na *Dialética do Esclarecimento* (1985), quando Ulisses ordena a seus marinheiros que o amarrem ao mastro do navio, para que ele possa ouvir o canto das sereias sem que com esta busca insana pelo belo, seja tragado pelo mar.

“As aventuras de que Ulisses sai vitorioso são todas elas perigosas seduções que desviam o eu da trajetória de sua lógica. Ele cede sempre a cada nova sedução, experimenta-a como um aprendiz incorrigível e até mesmo, às vezes, impelido por uma tola curiosidade, assim como um ator experimenta insaciavelmente os seus papéis. ‘Mas onde há perigo, cresce também o que salva’: o saber em que consiste sua identidade e que lhe possibilita sobreviver tira sua substância da experiência de tudo aquilo que é múltiplo, que desvia, que dissolve, e o sobrevivente sábio é ao mesmo tempo aquele que se expõe mais audaciosamente à ameaça da morte, na qual se torna duro e forte para a vida”<sup>35</sup>.

O conhecimento, tal como apresentado nesta leitura do herói homérico, constitui-se numa busca arriscada, na qual o próprio sujeito corre o risco de ser destruído. A verdadeira experiência, tal como Adorno e Horkheimer propõem neste ensaio, e que diz respeito também à própria experiência filosófica, é aquela de quem sobrevive, mas também de quem se arrisca ao abismo daquilo que é diferente de si, e por tal, não passível de ser integrado na identidade.

Já na conferência de 1931, Adorno advertia de forma enfática, que “quem hoje escolher por ofício o trabalho filosófico, deve renunciar desde o começo à ilusão com a qual antes partiam os projetos filosóficos: a que seria possível compreender a totalidade do real pela força do pensamento”<sup>36</sup>, colocando assim a perspectiva de um entendimento de filosofia como movimento dialético de confrontação de campos autônomos do saber, inclusive das ciências empíricas, e regresso a si na forma de experiência do objeto na elaboração conceitual.

A categoria experiência, nesta perspectiva, torna-se essencial para que se entenda o próprio pensamento filosófico, uma vez que a renovação do pensamento está

<sup>34</sup> Wolfgang Leo MAAR, “À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa”, In: Theodor W. Adorno, *Educação e Emancipação*, op. cit., pág. 24.

<sup>35</sup> Theodor W. ADORNO; Max HORKHEIMER, *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, trad. Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, pág. 56.

<sup>36</sup> Theodor W. ADORNO, *Actualidad en la filosofía*, op. cit., pág. 73.

relacionada com a constante experiência do objeto e só nele recebe sua determinação. Em *Observações sobre o pensamento filosófico* (1995), ensaio dedicado a Marcuse, escrito em 1969, Adorno diz:

“O pensar não se esgota nem no processo psicológico nem na lógica formal pura intemporal. É um modo de comportamento ao qual é imprescindível a referência àquilo com o qual se relaciona. O momento ativo do comportamento pensante é a concentração. Ele se opõe ao desvio em relação à coisa. Através da concentração, a tensão do Eu é mediada por algo que se lhe contrapõe. Hostil ao pensar é a avidez, própria do olhar que se distrai através da janela, querendo abarcar tudo; tradições teológicas como a do Talmude alertam contra isso”<sup>37</sup>.

Entendido assim, o pensamento não é aquiescência, mas uma tensão entre o ato ativo de experienciar, de ser afetado sempre pela própria coisa. Para Adorno, portanto, é importante dissociar o pensamento filosófico e o pensado<sup>38</sup>, em outras palavras, o objeto é distinto do conceito e, sendo distinto, não é possível derivá-lo da estrutura do pensamento.

A tensão entre pensamento e realidade, portanto, é fundamental no pensar filosófico e a noção de experiência tem um papel central, pois “[a] posição-chave do sujeito no conhecimento é experiência, não forma; o que em Kant chama-se enformação [*Formung*], é essencialmente deformação”, uma vez que constitui-se a partir de uma violência contra o objeto, e, nesta perspectiva só poderá constituir-se enquanto processo formativo à medida que “o sujeito rasga o véu que tece ao redor do objeto. Ele só é capaz disto quando, com passividade isenta de angústia, se confia à sua própria experiência”<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> Theodor W. ADORNO, “Observações sobre o pensamento filosófico”, In: Theodor Adorno, *Palavras e sinais: modelos críticos*, trad. Maria Helena Ruschel, Petrópolis: Vozes, 1995, págs. 18-19.

<sup>38</sup> Para Oneide Peirus nesta afirmação sobrevive de forma oculta um postulado fundamental da filosofia clássica na forma de entender o conceito, pois para Hegel, recolocar esta diferença entre pensar e pensado, significaria uma recaída em um modelo formalista de conhecimento. Para Peirus “este é o ponto em que Adorno abandona Hegel. Além de recolocar esta diferença, Adorno pretende ser crítico dos modelos formalistas.” (Oneide PEIRUS, *Esclarecimento e dialética negativa: sobre a negatividade do conceito em Theodor W. Adorno*, Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2008, pág. 109).

<sup>39</sup> Theodor W. ADORNO, “Sobre sujeito e objeto”, In: Theodor Adorno, *Palavras e sinais: modelos críticos*, op. cit., pág. 194.

## 2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da argumentação apresentada ao longo deste trabalho, é possível que se defenda a tese que pensar a filosofia compreende pensar modelos, figuras históricas, *constelações*, que não se estagnam em instâncias ontológicas, mas desvelam a realidade em sua multiplicidade, não no que há de idêntico, mas ao contrário, no que lhe é divergente, diverso, não redutível ao conceitual. Há no pensamento, portanto, uma tensão entre o momento mimético, de imersão no material, naquilo que o constitui em sua diversidade histórica e social, e o momento mediador do pensamento, que não o esgota, mas abre-se a sempre novas possibilidades de conhecimento.

Não existe, sob este ponto de vista, um sentido oculto do mundo que cabe à filosofia desvelar, pois o conhecimento, ao invés de ser dissolução da verdade do objeto na certeza do sujeito, que culminava num saber absoluto, é uma experiência do objeto, um estar atento à potencialidade do mundo para, no processo de interpretação, tecer conexões que permitem percebê-lo em sua realidade. A verdade, dessa forma, é processo, ou seja, o movimento da realidade em direção ao seu conceito, com o qual é permanentemente confrontada.

Na dialética negativa, o objeto não mais se reduz a mera oposição formal ao sujeito, mas é outro, intangível na sua não identidade e, portanto, não esgotável no processo do conhecimento. Uma filosofia transformada, tal como propõe Adorno, acentua o poder da teoria na forma de crítica e possibilita, em última instância, a transformação concreta no plano do social, pois a crítica social se apresenta como o próprio conteúdo da filosofia, abordado nas categorias filosóficas e, neste sentido, teoria do conhecimento e teoria da sociedade estão entrelaçadas em seu interior. A formulação da teoria, assim, faz parte de um processo social no mesmo movimento em que se constitui como sua reflexão. Sua verdade não se encontra fora do mundo, mas em sua negatividade, compõe-se na cena da história.

A filosofia, desta forma, não pode mais dispor da totalidade como seu objeto, assim como o conceito não pode reduzir a multiplicidade do real às categorias do pensamento, mas sua tarefa é manter a tensão dialética entre o pensamento e o real, possibilitando sua permanente reinvenção, reescrita, mobilizada pelo seu outro, ou seja, pelo que lhe é heterogêneo.

Em última instância, o que se propõe é chegar a uma racionalidade que deverá manter a diferença dos objetos e não cair num conhecimento abstrato, comum ao

pensamento da identidade, mas buscar a dialética sujeito-objeto, na qual o sujeito não subordina o objeto identificando-o com um conceito universal, senão que se entrega à natureza deste, salvando sua própria diferença, como reconhecimento da mútua mediação entre as partes em que o significado não foi definido de antemão, mas está aberto no que Adorno chama de *constelação* própria do objeto. Desta forma, no próprio processo do conhecimento, abre-se a possibilidade para uma experiência formativa do sujeito, na medida em que o conhecimento passa a ser entendido como experiência do objeto, que se realiza mediada pelo conceito.

# “NO ES POSIBLE ENTENDER LAS ESTRUCTURAS SOCIALES SIN DESCIFRAR SU GÉNESIS”: UNA ENTREVISTA CON CHRISTOPH TÜRCKE

*“It Is Not Possible to Understand Social Structures Without Decoding its Genesis”:  
An Interview With Christoph Türcke*

LUIZ A. CALMON NABUCO LASTÓRIA\*

[lacalmon@uol.com.br](mailto:lacalmon@uol.com.br)

Christoph Türcke, nacido en 1948, es uno de los representantes más relevantes de la Teoría Crítica en la actualidad. Estudió teología y filosofía, realizando su tesis doctoral sobre el potencial de una interpretación materialista de San Pablo en términos de crítica de la ideología, y hasta su jubilación en 2014 desarrolló su actividad académica como profesor de Filosofía en la Escuela de Bellas Artes de Leipzig. Su obra se mueve entre las tradiciones de la Teoría Crítica, el materialismo y el psicoanálisis, y sus ámbitos de trabajo abarcan la crítica de la teología, el estudio de la violencia, los tabúes, la industria cultural (y académica), el significado de los rituales o el análisis de las causas sociales y antropológicas profundas de síntomas socio-culturales difusos como el fundamentalismo y la hiperactividad. Desde el año 2000 ha publicado una serie de obras que suponen una contribución muy personal, y sin duda irrenunciable, para la actualización de la Teoría Crítica, como son *Sociedad excitada. Filosofía de la sensación* (2000), *Del signo de Caín al código genético: Teoría Crítica de la escritura* (2005), *Filosofía del sueño* (2011) y, más recientemente, *Más. Filosofía del dinero* (2015). En estos textos, Türcke lleva a cabo una filosofía materialista entendida como “anámenesis de la génesis”, que intenta entender —fundamentalmente con los instrumentos del psicoanálisis— la génesis y la evolución de las instituciones sociales como rituales sedimentados cuyo origen sería un trauma primitivo, producto de la menesterosidad y fragilidad de los seres humanos ante la prepotencia de la naturaleza. Lector e interlocutor crítico de Adorno, Freud y Marx, Türcke sabe enlazar con las tareas irresueltas de la tradición de pensamiento crítico y hacer hablar a problemas aparentemente antiguos de la más rabiosa actua-

---

\* Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP). La nota introductoria es responsabilidad de los editores.

lidad. La entrevista que presentamos a continuación se realizó en Piracicaba (Sao Paulo - Brasil) el 5 de septiembre de 2014.

**L. N. – Me gustaría iniciar esta entrevista preguntándole por su biografía. En primer lugar, quisiera que nos contara un poco de su vida en la Alemania de los años cincuenta, que fue el periodo de su infancia; y, más tarde, sobre la Alemania de los años sesenta y setenta, sobre el periodo de su juventud durante los años de la contracultura. Por último, quisiera preguntarle por el periodo que pasó en Brasil, considerando su posterior regreso a su tierra natal para establecer un juicio de Alemania antes y después de la reunificación.**

**Ch. T. –** Nací en Alemania occidental y sólo puedo hablar de esa Alemania, al menos en lo que respecta a mi infancia y juventud. Crecimos en una atmósfera de restauración, en un ambiente de asfixia cultural, política, etc. Una asfixia sin la que no se podría entender el movimiento estudiantil, porque ese periodo fue ante todo un periodo de represión del pasado. Pocos hablaban del nazismo. Auschwitz era una palabra ajena. Y, precisamente cuando comencé la universidad, en 1966, fue cuando comenzó el movimiento estudiantil. Yo nunca formé parte del movimiento. Sin duda pertenezco a esa generación, pero soy un fruto póstumo de aquella época. Durante los años sesenta no establecí ningún lazo con el movimiento izquierdista. Al contrario, me movía más bien en círculos conservadores.

**L. N. – ¿Sin ningún vínculo con la política?**

**Ch. T. –** Sin vínculo alguno con la política. ¡Sobre esto me viene en mente una anécdota graciosa! La primera vez que oí mencionar el nombre de Adorno fue en la radio. Tenía unos doce años. Todos los martes por la noche mis padres y yo escuchábamos una emisión radiofónica que retransmitía un concierto. Durante la pausa, mientras los músicos descansaban, anunciaron varias veces: “ahora vamos a emitir una charla de Theodor W. Adorno”. Por supuesto, no entendí nada. Pero escuché la voz de Adorno, una voz impactante. Y todo ello en ese ambiente burgués conservador en el que crecí, centrado en la música clásica. Unos cinco o seis años después oí el nombre de un tal Adorno a algunos compañeros con el pelo largo, críticos y revolucionarios, y también a algunas otras personas. Y, como en aquella época había dos Marcuses, el famoso Herbert y también un tal Ludwig Marcuse, de un tenor más bien liberal; dado que había, por tanto, dos Marcuses, uno bastante atacado por la burguesía y otro aceptado como una persona que se compor-

taba de manera “modesta”, llegué a una conclusión clandestina, por no decir inconsciente: debían de existir también dos Adornos. El Adorno ensalzado en los medios izquierdistas y el Adorno que escuchaba en la radio no podían ser la misma persona. Tardé bastante en darme cuenta de que aquel Adorno político había escrito mucho sobre música. Un día, cuando ya había muerto, escuché la grabación de una conferencia suya sobre música. Entonces lo reconocí. Era el mismo que escuchara en su día durante las pausas de los conciertos.

**L. N. – Dos Marcuses, un solo Adorno.**

**Ch. T. –** Exacto, un solo Adorno. Ese fue mi primer contacto con Adorno. Pero esa historia también sirve para ilustrar el medio social en el que crecí. En aquella época dediqué mucho tiempo a la música clásica con el propósito de convertirme en violinista. Sin embargo no tenía ninguna intención de convertirme en compositor, porque me faltaba originalidad musical para ello. Aspiraba, al menos, a llegar a ser un violinista razonable. Por otro lado, me conmocionaron mucho algunas cuestiones teológicas, y pensé en estudiar las dos cosas, violín y teología, porque sentía que ser tan solo violinista, limitarme a hacer “gimnasia musical”, no iba a llenarme. Entre tanto, con 17 años, durante los preparativos para un concurso musical, me lesioné la mano izquierda y ya nunca pude volver a tocar a nivel profesional. Entonces tuve que contentarme con estudiar teología luterana, muy lejos de aquel movimiento estudiantil crítico. Solo llegué a simpatizar con dicho movimiento después de que hubiera caído. En ese sentido ya en aquella época viví una cierta *Nachträglichkeit*, una cierta posterioridad, aunque aún no sabía que esa categoría iba a ser fundamental para mi propio pensamiento. En los años setenta tuve cada vez más conflictos internos con la teología. Me di cuenta de que no quería entrar en el servicio luterano. Para mí las respuestas y las certezas de la fe perdían su validez. Las preguntas de la teología, sin embargo, mantuvieron toda su importancia. No me fue posible ejercer el culto cristiano, pero tampoco abdicar de la teología. En términos hegelianos, no pude llevar a cabo una “negación abstracta”, concepto que en aquella época aún no conocía. En ese sentido me ayudó mucho una obra del filósofo Ernst Bloch: *Ateísmo en el cristianismo*. Es un libro que me abrió una perspectiva nueva. Hoy aprecio claramente sus debilidades, pero entonces me descubrió un nuevo horizonte. Me hizo entrever, como consecuencia, que lo más auténtico del cristianismo sería un impulso ateo, un impulso que no se opondría solo

a la forma institucional de la iglesia, sino también a la propia fe. Eso me permitió una nueva lectura del cristianismo y, a partir de ahí, del mundo presente. Y bien, a partir de ahí, poco a poco fui llegando a otros autores como Adorno y Horkheimer, los únicos de la teoría crítica de primera generación que se ocuparon seriamente de cuestiones teológicas. Vamos a dejar al margen, por el momento, a Walter Benjamin, al que en aquella época aún no había leído. Pero los otros dos (Adorno y Horkheimer) se tomaban en serio la teología y al mismo tiempo no eran religiosos. Junto con Bloch, fueron los autores que me permitieron distanciarme de la teología y, a la vez, conservarla en cierto sentido a través de un pensamiento crítico filosófico. Este vuelco de mi planteamiento intelectual en los años setenta sigue a la base de mi pensamiento. La dimensión teológica nunca desapareció.

**L. N. – ¿No tuvo ninguna relación con Fromm?**

**Ch. T. –** No, no. Con Fromm nada. El otro autor al que descubrí en esos años fue Freud. Algunos colegas de teología casi me obligaron a la leer Freud. Me decían “¡tienes que estudiar sus escritos de crítica de la religión para estar en condiciones de defenderte de él! En aquella época la lectura de Freud fue bastante importante para mí. Al principio estudié dos de sus obras, las *Lecciones de introducción al psicoanálisis* y *Totem y tabú*. Me centré especialmente en las *Lecciones* a causa del modo en que conducía al lector, y también por su claridad. Las encontré fantásticas. Pero la obra fundamental en aquella época fue *Totem y tabú*, un texto bastante ofensivo para un teólogo luterano. Me conmocionó, y por algunos años abandoné la lectura, pero sin embargo el texto continuó trabajando dentro de mí. Algunos años más tarde me di cuenta de su importancia. Pero no sin un cierto distanciamiento. Ya en mi primer artículo sobre la crítica de la religión en Freud expuse la sospecha de que el asesinato del padre por la horda primitiva se construyó conforme al modelo bíblico del pecado original. Al principio percibí límites en el pensamiento freudiano. Incluso ciertos límites en Adorno. Con todo, no se trataba de límites intelectuales. Para mí estaba claro que su capacidad intelectual era única y que me resultaba inalcanzable. Pero, en términos lingüísticos, Adorno nunca fue un modelo para mí. Nunca quise escribir como él.

**L. N. – ¡Pero el estilo de sus escritos es lo que más se valora hoy en términos de pensamiento dialéctico contemporáneo!**

**Ch. T. –** Sí. Pero a mí siempre me resultó, digamos, un poco artificial. Hay un pasaje divertido sobre eso en un texto de Günther Anders, por entonces colega de Adorno y también muy competente en música. La relación entre ambos no estaba libre de tensiones y rivalidad, y una vez, cuando ambos estaban en el aula de Paul Tillich, Anders dijo a Adorno: “en su obra todo está en Sí sostenido mayor”.

**L. N. – ¿De ahí el artificio?**

**Ch. T. –** Sí. Y yo me comprometí a escribir en Do mayor.

**L. N. – Eso clarifica su juicio sobre lo que denominó “artificial” en el estilo de Adorno.**

**Ch. T. –** Bueno, para concluir mi aproximación a la teoría crítica me gustaría añadir que ésta fue ante todo mi salida de emergencia de la teología, y que eso ha dejado huellas en todo mi trabajo hasta hoy.

**L. N. – Quisiera preguntarle ahora por su paso por Brasil y su posterior regreso Alemania, si es posible entrando en algunas consideraciones sobre su proyecto de vida actual.**

**Ch. T. –** A finales de los años ochenta pasé a ser libre docente y, además, en términos académicos, desempleado. Sobreviví escribiendo artículos de periódico, y también gracias a algunas prestaciones de desempleo y dando clases de violín.

**L. N. – ¿Aún le era posible tocar?**

**Ch. T. –** Solo para dar clases y tocar también un poco, pero no a nivel profesional; al máximo las sonatas más fáciles de Beethoven. Bueno, entonces un colega de Kassel, Hans G. Flickinger, me invitó a ir a Brasil diciendo “en Alemania estás desempleado, ¿no quieres pasar un tiempo en Brasil?” Al principio dudé, pero él hizo la solicitud. Había que convencer también a mi esposa para irnos juntos. En 1991 nos fuimos a Porto Alegre por un periodo de dos años. Ella dio un curso de alfabetización en una escuela bilingüe en Porto Alegre, enseñando alemán, y yo di clases en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul en Porto Alegre (UFRGS), y más tarde también en la PUC de Rio Grande do Sul. Fue un gran desafío: tuve que aprender portugués en seis semanas y de ahí pasar a las aulas.

**L. N. – ¿En seis semanas?**

**Ch. T. –** Cuatro semanas de *crash course* en Lisboa. No, exagero. Fueron cuatro semanas de *crash course* en Lisboa y después tres semanas en Porto Alegre para entrar en el idioma y practicar. En total, siete semanas. El primer semestre solo pude impartir asignaturas que ya había impartido en alemán, claro. Pero, paso a paso, le cogí el gusto. Me encontré con alumnos muy abiertos e interesados, con colegas solícitos, y establecí relaciones con el Instituto Goethe. Fue una época muy interesante y rica para nosotros: la oportunidad de conocer un nuevo continente con sus particularidades sociales y de compararlo con Europa, en particular con Alemania. La terminología de “primer” y “tercer” mundo, tan discutida en la época, los conceptos de la teoría de la dependencia, todo eso me llamó la atención. ¿Por qué no intentar entender la situación brasileña a través de las categorías de la Teoría Crítica? Sentí cierto vacío en ese sentido en mi nuevo entorno. Había colegas y alumnos brasileños que se ocupaban de Teoría Crítica, pero se contentaban con interpretar a los clásicos (Adorno, Horkheimer, Marcuse). Yo consideraba que los clásicos eran un trampolín que te permitía comprender una realidad determinada. Entonces escribí, con cierta osadía, un texto portugués titulado *El atraso promovido*. Un texto con muchas lagunas y debilidades, que terminé en 1993 y acabó en el cajón. Pero que continúa interesando a algunas personas a causa de la intención que movía el proyecto: desarrollar una “Teoría Crítica a partir de América Latina” (ese era el subtítulo del texto). Otra cosa que fue interesante para mí fue la visita a Pernambuco. Leí un artículo en la *Folha de São Paulo* sobre el llamado “hombre gabi-ru”. Se trataba de ese tipo humano del nordeste de Brasil que padece un hambre endémica y no alcanza una altura superior al metro veinte, etc., que por entonces parecía una “nueva raza”. Decidí escribir un artículo sobre el tema, un mero informe para un periódico alemán. Así que un cámara y yo nos fuimos a Pernambuco a entrevistar a esas personas. Pasamos por el gran vertedero de la ciudad de Recife, por los campos de azúcar. Hicimos juntos un film que fue emitido en varios programas de la televisión alemana de la época, y que fue muy bien recibido; hubo incluso iniciativas para ayudar económicamente a las personas que aparecían en el documental. Está claro que pasar dos semanas por Pernambuco no altera la miseria, pero al menos me involucré en esa realidad, si bien de manera insuficiente.

Paso ahora a mi regreso a Alemania, esta vez al lado oriental. Con mucha suerte llegué a convertirme en “el filósofo de la casa” en la Academia de Bellas Artes de Leipzig. Me encontré de nuevo en una posición marginal, pero esta vez de modo

mucho más confortable. En Leipzig viví esta situación como un gran privilegio. Al principio había algunas suspicacias. Como la docencia de filosofía era fruto de la unificación alemana, una novedad para los colegas artistas, algunos desconfiaron bastante de mi función. “¿Qué va a hacer ese filósofo ahí?” ¿Tal vez distraer a los alumnos alejándoles del arte para implantarles ideas, en lugar de fomentar la imaginación artística? Al principio me veían como un competidor. Luego se dieron cuenta de que colaboraba y fomentaba la imaginación de los estudiantes. Cuando algunos de los alumnos más ambiciosos y más dotados en filosofía ganaron los premios artísticos que confería un jurado que no estaba al tanto de su implicación con la filosofía, fue patente que la filosofía no les desvirtuaba para el arte, sino que les aportaba un impulso adicional que les permitía imaginar mejor. ¡En fin! Las dos décadas en Leipzig se volvieron cada vez más maravillosas. También porque la Academia de Bellas Artes no se integró en la reforma universitaria de Bolonia. No se nos obligó a asumir los nuevos patrones burocráticos, sino que se mantuvo un espacio de libertad bastante privilegiado. En este espacio llevé a cabo, ya en los primeros años, un método especial de enseñanza. Todos los alumnos tenían que escribir un ensayo filosófico en los primeros cuatro semestres. Aunque sus conocimientos filosóficos fueran aún muy incipientes, les pedí que se pusieran a pensar. “¡Piensa por ti mismo!” Y siempre que alguien pensaba en alguna cosa en serio, para mí era filosofía. El primer semestre les di una consigna general: “¿qué deseo aclarar para mí mismo?” A partir de eso tuvieron que cuestionarse a sí mismos: “qué es lo que me mueve, lo que me implica, lo que me interesa en términos existenciales, lo que me lleva a la producción artística, lo que me irrita”, etc. En el tercer semestre tenían que presentarse en mi despacho para hablar de ese “algo” que les movía y, juntos, nos poníamos de acuerdo en un título para cada uno. Solo después de esa fase pasaban a redactar un ensayo de unas diez páginas. Algunos trabajos se revelaron tan excelentes que seleccioné una serie de ellos, con un tema bien perfilado, y los hicimos accesibles públicamente. Con el paso del tiempo llegamos a tener casi sesenta trabajos excelentes. Me encantan algunos de sus títulos, como “¿Acaso existe un *poker face*?”, o “La polisemia de guiñar los ojos”, o también “La transfiguración de las cosas con motivo del cambio de casa”. Eran textos escritos por estudiantes sin formación filosófica previa, pero que habían descubierto su tema. La certeza de que ese era “su tema” hizo que algo estallase en su conciencia. A veces los propios alumnos se sorprendieron: “¿de dónde viene mi capacidad para esto?” Algunos quedaron sorprendidos de su propio talento teórico, y algunos de ellos acabaron en mi doctorado. Pero con eso no intentaba, ¡nunca!, alejarlos del arte. La iniciativa fue suya y se manifestó como un proyecto de doctorado.

**L. N. – ¿Y se materializaron sus ensayos también en buenas obras de arte?**

**Ch. T. –** ¡Así es! En buenas obras de arte también. Pero los ensayos de los que hablaba son de índole puramente teórica.

**L. N. – En cuanto a la segunda cuestión, ya ha adelantado muchas cosas. Solo me gustaría destacar lo siguiente en cuanto a su implicación con la teología: ¿se trataba de proseguir la inversión materialista de la teología, eso que en Alemania se ha denominado “teología inversa”, apoyándose en pensadores como Bloch, Adorno, Horkheimer y Freud?**

**Ch. T. –** ¡Sí!

**L. N. – Me gustaría que nos hablase un poco de esa cuestión de la teología inversa.**

**Ch. T. –** Bueno, en cierta manera ya respondí a esa cuestión cuando mencioné antes a Bloch. El título *Ateísmo en el cristianismo* apuntaba ya a la teología inversa. Sé que Adorno elaboró este tema de forma más fina y sutil. Pero también estoy muy en deuda con la lectura de textos de Bloch como *El principio de esperanza*, *Thomas Münzer: teólogo de la revolución* y *El espíritu de la utopía*. No sé si la famosa conversación entre Adorno y Bloch sobre la utopía está ya traducida al portugués<sup>1</sup>. En la Academia de Bellas Artes llegué de nuevo a Freud. Eso se lo debo a los alumnos. En la primera fase hice distintos experimentos con lo que debería presentar en clase. Siempre elegía obras de Freud, no sólo sus textos sobre Leonardo o Michelangelo, y los alumnos salían del aula electrizados. Entonces me dije: “Los alumnos de arte son personas que tienen una sensibilidad especial para lo que está ocurriendo. Si se sienten tan estimulados por Freud, entonces debería retomarlo”. Pero esta vez no lo hice a través de la crítica de la religión y los tópicos teológicos, sino de forma más general. A partir de ahí se originó la *Filosofía del sueño*<sup>2</sup>. Esa fue la “segunda fase” de mi recepción de Freud.

**L. N. – Sobre su trayectoria como docente e investigador, los temas que marcan su producción intelectual son, entre otros, la violencia, la sexualidad, el tabú, los mitos, el sueño, el lenguaje y los medios. Estos temas se remontan a una tradi-**

<sup>1</sup> Se refiere al texto “Etwas fehlt... Über die Widersprüche der utopischen Sehnsucht”, en R. Traub y H. Wieser (eds.) *Gespräche mit Ernst Bloch*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1975, págs. 58-77. El texto no está traducido al castellano [nota del traductor].

<sup>2</sup> Christoph TÜRCKE, *Philosophie des Traums*, Munich: Beck, 2008 (existe traducción al inglés en New Haven: Yale University Press, 2013) [nota del traductor].

ción de pensamiento que, sin lugar a dudas, continúa la perspectiva formulada en *Dialéctica de la Ilustración*, particularmente en el texto canónico de Horkheimer y Adorno sobre la industria cultural incluido en dicha obra, y actualizándolo de modo sumamente estimulante. Entre tanto sabemos que la recepción de este tipo de diagnóstico puede verse favorecida o dificultada en países diferentes por motivos diversos. En lo que respecta a Brasil y Alemania, los dos países que le son personalmente más “familiares”, esa diferencia en la recepción de la Teoría Crítica es lo suficientemente relevante como para considerarla aquí. ¿A qué cree se debe?

**Ch. T.** - Como se suele decir, ¡nadie es profeta en su tierra! Tal vez sea esa la lógica que hace que la Teoría Crítica no sea muy tenida en cuenta en la Alemania de hoy. Allí sería impensable un congreso como el que se ha realizado aquí, en Brasil, por novena vez<sup>3</sup>. Y todos los colegas de Alemania que han participado en alguna de las ediciones de los congresos brasileños han salido con la misma impresión: ¡eso no podría pasar nunca en Alemania! En el último congreso en el que estuve presente llamé la atención sobre la Teoría Crítica como algo que solo puede florecer en el exilio, como ocurrió en los Estados Unidos en los años treinta y cuarenta del pasado siglo, que quizá fuera su época más fructífera. En términos de recepción, está claro: fue la época del “mensaje en una botella”. Pero, en términos del desarrollo teórico propiamente dicho, en todo caso, el conjunto específico de intelectuales que constituían el antiguo Instituto de Investigación Social nunca llegó al mismo nivel de colaboración tras el regreso a Alemania, aun cuando Adorno llegó a ser famoso e influyente en los años sesenta, en el contexto del movimiento estudiantil. En aquella época se desquitó lanzando una serie obras geniales que abarcaban temas muy amplios. Pero todo eso había brotado en los años cuarenta, durante el exilio. Quizá eso constituya una cierta especificidad intrínseca de la Teoría Crítica: movilizarse en los márgenes de la sociedad. Hegel diría: el límite es el punto de la línea neurálgica en el que se decide la identidad de la cosa. ¿Será que la Teoría Crítica, como se practica en la Alemania de hoy, ya no toca suficientemente los puntos neurálgicos? ¿O los toca demasiado y por eso es reprimida? De hecho hay varias razones por las que la Teoría Crítica ya no funciona en Alemania. Pero el motivo del “profeta en su propia tierra” es una de ellas.

<sup>3</sup> Se refiere al IX Congreso Internacional de Teoría Crítica: *Gênese, desdobramentos, apropriações*, que tuvo lugar del 1 al 5 de septiembre de 2014 en la Universidad Metodista de Piracicaba (UNIMEP), por iniciativa del Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação (CNPq).

**L. N. – Si me lo permite, me gustaría insistir en un punto, teniendo en cuenta que luego pasaremos a tratar la importancia del psicoanálisis en su pensamiento. Quisiera tender un puente con la metáfora del profeta. ¿Estaría de acuerdo en que, si cambiáramos esa clave de interpretación por la del “narcisismo de las pequeñas diferencias”, eso explicaría uno de los factores que llevan al profeta a hacer como si su profecía tuviera éxito en su propia patria? ¿O en este caso no se trataría de narcisismo?**

**Ch. T. –** Las desavenencias internas que acompañaron el día a día del Instituto de Investigación Social desde los años treinta del pasado siglo pueden explicarse muy bien desde ese concepto de narcisismo. Pero el *linguistic turn* de Habermas es otra cosa. Es un verdadero vuelco que toma otro camino, un intento de integrar la Teoría Crítica en el paisaje discursivo académico europeo, u occidental en general, y, como tal, dejar de lado la marginalidad. La vertiente habermasiana tuvo éxito. Logró imponerse, sin duda, pero al precio de renunciar a los elementos críticos fundamentales. Lo más grave es que el propio Habermas abandonó la crítica del capitalismo. Él divide la sociedad en “mundo de la vida” [*Lebenswelt*] y “sistema”, alegando que el sistema se inmiscuyó en el mundo de vida, lo colonizó, etc. En el fondo, Habermas reduce el capitalismo a un sistema dentro de la sociedad, y no lo entiende ya como un conjunto abarcante que penetra todas las esferas sociales. Nos toca a nosotros oponernos a eso.

**L. N. – Los filósofos de la vida son una tradición bastante antigua en Alemania, ¿no es así?**

**Ch. T. –** Sí, pero no con ese significado. En Husserl, por ejemplo, el *Lebenswelt* remite al mundo pre-científico, a la evidencia inmediata de los fenómenos antes de que se les encaje en conceptos abstractos. Habermas remite con el *Lebenswelt* a la esfera del habla corriente, al intercambio de significados y símbolos, dando por supuesto que dicha esfera está en el fondo “fuera” del “sistema”, al menos cuando el sistema desiste de “colonizarla”. Adorno, en cambio, insistió en el concepto de totalidad. En otras palabras: la colonización del “mundo de la vida” tuvo lugar hace ya mucho; forma parte del funcionamiento general del capitalismo. Restringir la comprensión del capitalismo a la de un sistema *dentro* de la sociedad permitió a Habermas integrar su teoría en el discurso universitario, académico y demócrata. Eso le permitió ganar en términos de reputación e influencia, pero perdió en términos de sustancia crítica. La vida es mucho más fácil si se la toma en términos habermasianos que en términos adornianos, y eso, a mi entender, va mucho más allá de las pequeñas diferencias narcisistas.

L. N. - Pasemos entonces a la relación entre filosofía y psicoanálisis. En 2009 recibió el *Sigmund Freud Kulturpreis*, un premio concedido por dos instituciones psicoanalíticas alemanas, la *Deutsche Psychoanalytische Vereinigung* y la *Deutsche Psychoanalytische Gesellschaft*. Siendo usted filósofo de formación, salta a la vista que, en su obra, psicoanálisis y filosofía se confrontan y se entrelazan en un diálogo productivo. Como ha notado A. Juranville, sin el psicoanálisis “la filosofía sería lo que es sin aquello que la problematiza”, y, por otro lado, “el psicoanálisis, sin filosofía, se deslizaría hacia la impostura de la ‘acción’”<sup>4</sup>. Entre tanto, sabemos que no se dejan subsumir el uno a la otra. Usted parece haber reconceptualizado los polos de esa ecuación en su libro *Filosofía del sueño*, afirmando que “las hipotecas quieren ser saldadas”. Y que, si Freud no se molestó en recorrer el camino antropológico y filosófico que se vislumbra en sus formulaciones teóricas, sobre todo en *La interpretación de los sueños* y en *Más allá del principio de placer*, al menos habría legado esa tarea a la posteridad. Con todo, usted ha señalado que para llevar a cabo esta tarea que Freud dejó abierta es necesario entender filosóficamente el psicoanálisis para que éste pueda ir más allá de sí mismo. O, si se mira desde el otro lado, la filosofía tendría que ocupar el lugar de un “psicoanálisis arrepentido”. ¿Qué significa para la filosofía, y también para el psicoanálisis, que ocuparan el lugar el uno de la otra y viceversa? ¿No se correría así el riesgo de eliminar la tensión que opone a estas dos modalidades discursivas?

Ch. T. - No creo que haya mucho peligro de que uno de los dos —filosofía o psicoanálisis— vaya a tomar el lugar del otro o de la otra, porque la filosofía nunca va a sustituir la práctica terapéutica: ¡eso no puede hacerlo! Me sorprendió comprobar que los psicoanalistas estuvieran tan abiertos a la filosofía. Ese fue un descubrimiento personal hace ya diez años, cuando me invitaron por primera vez a hablar sobre el libro *La sociedad excitada*.<sup>5</sup> Acepté la invitación con la expectativa de que me inmolarian en el altar freudiano, puesto que había atacado algunos de los conceptos fundamentales del maestro. ¡Y en cambio me recibieron como a un colega! Algunos dijeron: “Al fin tenemos a alguien que se toma de nuevo en serio al propio Freud, mientras que nuestra disciplina se aleja cada vez más de él, hasta convertirse en una simple técnica. Necesitamos un regreso a los orígenes, y esa vuelta a los orígenes que usted está haciendo es algo más que una mera restauración. Porque abre un nuevo camino”. ¡Eso me dejó pasmado! Me hice amigo de algunos de

<sup>4</sup> Cfr. Alain JURANVILLE, *Lacan y la filosofía*, Buenos Aires: Nueva visión, 1992.

<sup>5</sup> Christoph TÜRCKE, *Erregte Gesellschaft. Philosophie der Sensation*, Munich: Beck, 2002.

esos colegas psicoanalistas. Pocos años más tarde, las dos asociaciones psicoanalíticas, que se habían peleado durante casi ochenta años, decidieron hacer las paces y documentarlo creando un premio. Entonces, de repente, me tocó el papel de representante de la pacificación, porque fui el primero en recibir el premio.

**L. N. – ¡El premio no existía antes?**

**Ch. T. –** No, y confieso que eso supuso una gran honra para mí. Y también un descubrimiento de que los psicoanalistas sienten la falta de una reorientación filosófica. Bueno, la filosofía que se toma en serio el psicoanálisis se puede servir de sus categorías fundamentales para nuevas áreas. Por ejemplo, puede evidenciar que las categorías del denominado “proceso primario” —condensación, desplazamiento e inversión— son prefiguraciones de las categorías filosóficas de síntesis, abstracción y reflexión. En otras palabras, puede probar que esas categorías filosóficas son “secundarias”. De esta manera se abre un nuevo discurso sobre la validez y la profundidad de los tópicos básicos de la filosofía. Sería bastante fructífero, pero la filosofía nunca podrá sustituir la práctica de la experiencia terapéutica. ¡Los dos polos permanecerán!

**L. N. –** Me gustaría que comentáramos ahora en el lugar que la teoría psicoanalítica ocupa en su obra, y adentrarnos un poco en la perspectiva de desarrollo y dirección de su trabajo. Es sabido que Adorno, en su escrito de habilitación — que no fue aceptado por su supervisor—, se proponía revisar la batería de conceptos psicoanalíticos en el trabajo *Lo inconsciente en la doctrina trascendental del alma*<sup>6</sup>, una intención que nunca llevaría a cabo. ¿Qué lugar ocupa esa teoría en su pensamiento? La trilogía que componen sus textos *Sociedad excitada*, *Filosofía del sueño* y *Del signo de Caín al código genético: Teoría Crítica de la escritura*<sup>7</sup>, ¿puede entenderse como una materialización de esa intención de Adorno?

**Ch. T. –** No era lo que pretendía, pero retrospectivamente puedo decir que sí. Pero eso ocurre especialmente en la obra siguiente, *Filosofía del sueño*, mientras que las obras anteriores se adentraban en el psicoanálisis a través de la crítica de la industria cultural. Una crítica que, por cierto, fue instigada por el propio Adorno. Hay un aforismo en *Minima moralia* que se llama “Edición extra”<sup>8</sup>. Los vendedores callejeros de periódicos gritaban “¡edición extra!”, y a continuación los titulares. A

<sup>6</sup> Theodor W. ADORNO, *El concepto de inconsciente en la doctrina trascendental del alma*, en *Escritos filosóficos tempranos. Obra completa 1*, Madrid: Akal, 2010, págs. 79-294.

<sup>7</sup> Christoph TÜRCKE, *Erregte Gesellschaft*, ob. cit.; ib: *Philosophie des Traums*, ob. cit.; ib: *Vom Kainszeichen zum genetischen Code: Kritische Theorie des Schrifts*, Munich: Beck, 2005.

<sup>8</sup> Theodor W. ADORNO, *Minima moralia. Obra completa 4*, Madrid: Akal, 2004, págs. 244-247.

partir de ahí Adorno desarrolla el doble sentido de sensación: percepción común y percepción de lo excepcional. Eso fue el impulso inicial para mi libro *Sociedad excitada*. El libro entero no hacía sino desarrollar aquel doble sentido de sensación en el aforismo. Es un método que ya había empleado en mi libro sobre Nietzsche, *El exaltado. Nietzsche y la locura de la razón*, que intentaba desarrollar una comprensión de Nietzsche a partir de un solo aforismo<sup>9</sup>.

**L. N. – Pero, si entendí bien el libro de *Filosofía del sueño*, era una ampliación de una parte de *Sociedad excitada*, más concretamente del tercer capítulo, que trata de la fisio-teología de la sensación.**

**Ch. T. –** Así es, pero entremos ahora en el papel de *El concepto de inconsciente en la doctrina trascendental del alma*. Adorno tenía apenas 24 años, y ya vislumbraba la importancia del entrelazamiento de psicoanálisis y filosofía. Esa es una intuición que persiste a lo largo de su obra. Sé que, por entonces, su perspectiva aún estaba dominada por las categorías de la filosofía trascendental de Kant. En el fondo estaba intentando encajar el psicoanálisis en las categorías kantianas, y eso no armonizaba bien con los impulsos genealógicos de Freud. El propio Adorno se dio cuenta de que aquello no funcionaría: el trabajo fue más bien retirado que rechazado, y creo que Adorno hizo bien en desistir de él. Fue un proyecto inconcluso, pero continuado por otros caminos. Los *Minima moralia* están llenos de alusiones psicoanalíticas. No cabe duda ninguna de que sin el psicoanálisis no se entienden los conceptos filosóficos, y que todo eso también influye en la crítica del concepto mismo, tal y como Adorno la desarrolla en su *Dialéctica negativa*.

**L. N. – Por ejemplo tal y como lo propone en uno de los modelos de la *Dialéctica negativa*, titulado “Libertad”.**

**Ch. T. –** ¡Exacto! Pero también en la autorreflexión crítica el propio concepto en el capítulo anterior.

**L. N. – En los “Conceptos y categorías”.**

**Ch. T. –** Pero en “Conceptos y categorías” no trabaja explícitamente con categorías psicoanalíticas.

---

<sup>9</sup> Christoph TÜRCKE, *Der tolle Mensch. Nietzsche und der Wahnsinn der Vernunft*, Luneburg: zu Klampen, 1989.

**L. N. – Aparece más implícitamente, sí.**

**Ch. T. –** ¡Sin duda! Pero sin tener en mente el subsuelo de las categorías psicoanalíticas no habría podido desarrollar esa crítica conceptual. Estoy convencido de ello. Eso forma parte de la complejidad y la finura de su obra, que a veces las cosas que están en juego en los textos no se mencionan. Las recepciones más superficiales no se percatan de ello.

**L. N. – ¿Cree usted que su tarea de revisión crítica de los conceptos psicoanalíticos está concluida?**

**Ch. T. –** ¡Nunca!

**L. N. – ¿Y en qué dirección apunta? ¿Llegamos aquí a su libro *Hiperactivo*<sup>10</sup>, en el que analiza la hiperactividad como un síntoma cultural?**

**Ch. T. –** Bueno, al centrarme en un fenómeno cada vez más generalizado que se denomina trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), entré en una fase en la que no me dedicaba solo al análisis, sino también a realizar propuestas.

**L. N. – Me gustaría analizar ese momento en términos de su desarrollo de una filosofía basada en el diálogo productivo con el psicoanálisis.**

**Ch. T. –** Bueno, en *Hiperactivo* el psicoanálisis retrocede, pero continúa como fundamento, mientras que en el trabajo posterior a la *Filosofía del sueño*, *El sueño de Jesús: psicoanálisis del Nuevo Testamento*<sup>11</sup>, puede encontrarse una aplicación explícita de la teoría psicoanalítica al origen del cristianismo.

**L. N. – ¿Podría hablarnos un poco de este trabajo?**

**Ch. T. –** Claro. El punto de partida es el siguiente: Jesús no fue el fundador del cristianismo, fue únicamente su detonante. El que habla del fundador ya está dentro de la ideología cristiana, afirmando una continuidad ficticia, y dando por sentado que Jesús habría “querido” el cristianismo. Cuando estaba escribiendo la *Filosofía del sueño*, alumnos de la Academia de Bellas Artes me dijeron: “Por favor, haga un curso sobre la Biblia, porque siempre habla de una manera que ninguno de nosotros conoce. Debe de haber algo detrás”. El primer curso fue sobre el Antiguo Testamento, y fue muy bien recibido. Los debates no tenían fin. Después me pidieron un curso sobre el Nuevo Testamento. ¿Cómo presentarlo para estudiantes de arte? Decidí presentarlo a través de las parábolas de Jesús. Se trata de un lenguaje

<sup>10</sup> Christoph TÜRCKE, *Hyperaktiv! Kritik der Aufmerksamkeitsdefizitkultur*, Munich: Beck, 2012.

<sup>11</sup> Christoph TÜRCKE, *Jesu Traum. Psychoanalyse des Neuen Testaments*, Luneburg: zu Klampen, 2009.

de imágenes, metafórico, algo para artistas. A partir de la estructura del sueño llevé a cabo una nueva lectura del Nuevo Testamento. La última la había hecho casi treinta años antes, durante mi tesis de doctorado. Ahora descubrí entre el Jesús histórico y los Evangelios la misma dinámica que Freud había percibido entre el pensamiento latente y el contenido manifiesto del sueño. Desde ahí llegué a algunos resultados que nadie había sacado a relucir antes, y que no eran bienvenidos en la teología. Pero eso nos llevaría a un debate muy especial, que sería difícil de exponer aquí.

**L. N. – ¡Muy interesante! Pero, aún en relación con el psicoanálisis, usted argumenta que a veces Freud se olvida de que el “aparato psíquico” tiene un cuerpo.**

**Ch. T. – Sí.**

**L. N. – Y que, de este modo, se desliza hacia la metafísica.**

**Ch. T. – Un poco...**

**L. N. – Por otra parte, en *Filosofía del sueño* usted esboza una interpretación de la segunda tópica freudiana basada en el comportamiento neurofisiológico de la pulsión de muerte; la única que, surgida del trauma bajo la forma de la compulsión a la repetición, cuando pasa a la forma de conciencia específicamente humana, lleva a la constitución de la cultura.**

**Ch. T. – No es la pulsión de muerte.**

**L. N. – Pero me refiero a la pulsión de muerte interpretada de forma materialista.**

**Ch. T. –** Aquí el término “materialismo” no sirve. Yo argumento en el sentido de que el elemento fundador de la cultura es la compulsión de repetición, compulsión que Freud denominó una vez, en un momento altamente lúcido, una pulsión aún más original y elemental que el principio de placer. No tardó en comprender que la compulsión de repetición podía amenazar el principio de placer como pilar fundamental en que se sustentaban toda la teoría y la práctica terapéutica. La compulsión de repetición no podía perturbar el esquema pulsional que Freud había erigido en *La interpretación de los sueños*. Por eso la bautizó como la pulsión de muerte. Al darle esa denominación la volvió inofensiva para el principio de placer, la separó de él y la consideró una esfera pulsional específica, fuera del alcance del tratamiento psicoanalítico. O al menos Freud nunca se planteó curar los conflictos tanáticos.

L. N. – Algo que simplemente estaría más allá del principio de placer.

Ch. T. – Eso es. Pero, ¿qué es ese algo? ¿Acaso algo que quiere su propia muerte? Lo dudo. La compulsión de repetición se produce con el propósito de sobrevivir, de escapar. La construcción de la pulsión de muerte es un subterfugio. Es una construcción con la que Freud intentó evitar una amenaza. Se entiende mejor con dos categorías freudianas: represión y desplazamiento.

L. N. – Y terminó por crear un mito.

Ch. T. – Como el propio Freud confesó: la doctrina pulsional “es nuestra mitología”.

L. N. – Y usted la interpreta de forma materialista, a través de los rituales sacrificiales, ¿no es así?

Ch. T. – ¡Exacto!

L. N. – Entonces la cuestión sería: Cuando usted acusa a Freud de que a veces olvida que el ser humano tiene un cuerpo y, al operar teóricamente con el aparato psíquico, haciendo así que el psicoanálisis se deslice hacia la metafísica, habría también otra posibilidad: la de leer el comportamiento de la segunda tópica freudiana –Ello, Yo y Super-Yo– en el propio comportamiento neurofisiológico de la pulsión.

Ch. T. – Exacto. Estamos de acuerdo.

L. N. – Entonces me gustaría hacerle otra pregunta sobre su comprensión de la teoría psicoanalítica, respecto a la posibilidad de retomar la tentativa de leer la segunda tópica en el comportamiento neurofisiológico de la pulsión como una tentativa de actualizar la obra de Freud, pero a partir de *Esbozo de una psicología para neurólogos*. Cuando usted se refiere a que Freud, en ese punto de la elaboración de su teoría, vuelve a su formación inicial de médico y comienza a hablar de nuevo como un neurólogo, permítame que lo provoque con la propuesta de revisar el psicoanálisis a partir del *Esbozo de una psicología para neurólogos* de Freud: ¿Podría ser el antídoto para no dejar que el psicoanálisis se deslizara hacia la metafísica al presuponer que el aparato psíquico es independiente del cuerpo? Me explico: al insistir en el cuerpo como fundamento y sustrato material del psicoanálisis, ¿usted no insistiría una vez más en las determinaciones biológicas y, a partir de ahí, en un cierto alineamiento con el psicoanálisis inglés?

**Ch. T.** - ¿A quién se refiere cuando habla de psicoanálisis inglés?

**L. N.** - **A Winnicot, por ejemplo.**

**Ch. T.** - No argumentaba a partir de Winnicot, sino a partir del propio Freud. Freud comenzó como neurólogo. No entiendo el psicoanálisis sino como un cierto tipo de auto-superación de la neurología. Una superación en dirección a algo que más tarde se denominaría psicoanálisis; algo que fue inventado en dicha superación y que no existía antes. Y esa superación contiene ya una cierta autorreflexión y una base filosófica, si bien no de modo explícito. Ahí vemos ya en la propia génesis del psicoanálisis un momento filosófico. A veces Freud, para defenderse de sus antiguos colegas de la neurología mecanicista, exageró sugiriendo que la psique era una entidad independiente. Pero, en mi opinión, eso no pasa de ciertas fluctuaciones en su obra. Hay pasajes en los que habla del alma como si fuese una cosa independiente. En esos pasajes se vuelve idealista. Pero no son pasajes constitutivos para el psicoanálisis como teoría. Son excepciones. Y, en los puntos clave, Freud vuelve a su antigua profesión de neurólogo a la que nunca renunció del todo. Eso es importante para comprender *Más allá del principio de placer*, una obra que no se entiende si no es a partir de una base neurológica. En términos hegelianos: la auto-superación de la neurología que Freud lleva a cabo tiene la estructura de la negación determinada. El propio Freud no utiliza ese término, pero a partir de Adorno —para el que la negación determinada es la categoría por excelencia— se puede entender filosóficamente la inauguración del psicoanálisis. Está claro que lo que estoy haciendo al aplicar esta terminología es una lectura, una interpretación, pero a mi modo de ver se trata de una interpretación que sigue siendo bien freudiana. Siempre que critico a Freud, mi crítica se deriva de las propias categorías freudianas. Así es también en el caso de la pulsión de muerte, y también con el *topos* del asesinato del padre, del auto-erotismo como el paraíso del lactante y con los pasajes que remiten a un alma supuestamente independiente del cuerpo. El lema siempre es "crítica inmanente": una crítica desde dentro, no impuesta desde fuera.

**L. N.** - **Pasemos a su relación con el marxismo. A la teoría crítica se la acusa aún de ocuparse poco de los factores económicos del desarrollo social. En su libro *Sociedad excitada*, intenta revelar lo que podríamos denominar el fundamento materialista de la teoría del valor de Marx. Lo reconduce a la tesis central del libro: así como el mercado tendría su génesis en lo sagrado, también la inconmensurabilidad del valor económico sería producto de un choque traumático primitivo, sufrido por nuestros más remotos ancestros, y que no es posible cuantificar.**

Esa tesis, ¿probaría también la compulsión de repetición como fundamento neurofisiológico de la reproducción ampliada del valor? En último término: el capitalismo como modo de producción orientado a la valorización constante del valor y la compulsión de repetición serían producto del mismo fenómeno: el choque traumático primitivo, ¿no es así?

Ch. T. - Eso es lo que sospecho desde hace tiempo. Es algo que no elaboré suficientemente en *Sociedad excitada*. A comienzos de 2015 sale mi próximo libro, *Filosofía del dinero*, que intenta llenar esa laguna<sup>12</sup>.

L. N. - Entonces, ¿usted ya había anticipado esta cuestión y se ha propuesto solucionarla?

Ch. T. - Por el momento me limitaré a decir que volver a los orígenes del intercambio, es decir, a los orígenes del pago, es fundamental para entender qué es el dinero y qué es el capitalismo. Me parece cada vez más obvio que la forma original de pago es el sacrificio humano. Esa es la primera moneda de la humanidad. Y, sin tener en cuenta eso, no se entiende bien qué es el dinero. Ni siquiera Marx entendió bien la génesis del dinero. Lo que hizo no fue sino repetir la leyenda aristotélica de que un buen día las tribus primitivas decidieron intercambiar sus excedentes de víveres, una leyenda cuya versión moderna fue divulgada por Adam Smith. En este punto Marx no salió del paradigma de la filosofía burguesa. Cuando lo critico, lo critico en tanto que economista burgués.

L. N. - Pero eso tendría consecuencias de gran envergadura, porque tal crítica anularía el subtítulo de *El capital*: por *Crítica de la economía política* se entendería tan solo la crítica de la economía política burguesa.

Ch. T. - Al menos en ciertos aspectos. Tengo cada vez más la impresión de que Marx estaba mucho más imbricado en esa economía de lo que él mismo llegó a percibir. En mi libro quisiera mostrar eso en términos de valor, plusvalía, capital, caída tendencial de la tasa de beneficio, etc. El aguijón de la crítica marxiana sigue siendo afilado, pero habría que reelaborar algunas de sus categorías sustanciales, e incluso revisarlas.

L. N. - ¿Revisarlas?

Ch. T. - Revisarlas. Tomemos por ejemplo el “carácter fetichista de la mercancía”. Esa fórmula alude a las prácticas de los pueblos primitivos que fabrican ciertas de figuras de madera, barro u otros materiales y que después las veneran como encar-

<sup>12</sup> Christoph TÜRCKE, *Mehr! Philosophie des Geldes*, Munich: Beck, 2015.

naciones de poderes externos. ¿Qué queda de esta estructura religiosa en *El capital* marxiano? Poco. La mercancía se independiza de sus productores. Eso sí. Pero, ¿figura como opio del pueblo?, ¿assume la superioridad de una categoría salvadora, como en la religión?, ¿adquiere el carácter de un sustituto del deseo? Nada de eso. Lo “sagrado” del fetiche queda restringido a la mera autonomización del producto respecto a su productor. La categoría de fetiche queda así subdeterminada.

**L. N. – La categoría zozobra.**

**Ch. T. –** Eso es. Y revela que Marx, ignorando la génesis sagrada del pago y del intercambio, se mueve únicamente en la superficie fenoménica. Eso no menoscaba los indudables méritos de su análisis, pero tiene consecuencias que los padres de la Teoría Crítica no se atrevieron a afrontar. Ni siquiera Adorno, que en algunas de sus notas póstumas revela una distancia en relación a Marx que no osó articular en sus escritos publicados. Yo analizo todo eso a partir del análisis de la dimensión sacral del intercambio y el pago, es decir, del dinero. Para, a partir de ahí, poder abrir el análisis a dimensiones que permiten una comprensión más profunda del capitalismo, incluso de la propia profundidad del capitalismo. Quien subestima el fundamento sagrado del capitalismo va a subestimar su duración y su durabilidad, que hasta ahora no ha sido superada. Sin duda se requiere un nuevo paso hacia la economía en la Teoría Crítica; acepto la crítica que dice que “Horkheimer y sus colaboradores no entraron en materia económica, o entraron poco”. Creo que aquí hay una laguna que hay que subsanar.

**L. N. –** Si me permite una pequeña observación en favor de Marx, tan solo para resaltar un elemento de discusión que puede ser bastante productivo, diría lo siguiente: Si Marx se movió en la superficie del fetichismo como fenómeno socialmente determinado, en su libro *Sociedad excitada* usted, por su parte, apuntó cómo esa categoría, utilizada paralelamente como referencia a Marx y Freud, debería remitirse a su fundamento teológico. A pesar de ello, cuando Marx alegó que una mercancía satisface necesidades humanas, ya sea del estómago o de la fantasía, tuvo un *insight* de carácter psicológico que tampoco ha sido desarrollado. Ese *insight* psicológico, que aún no ha sido desarrollado, ni siquiera en *Sociedad excitada*, apunta a la cuestión de que el fetiche funda una estructura psicológica que Freud tampoco trabajó, al menos no suficientemente. Freud establece muy bien la diferencia entre neurosis y psicosis, pero no profundizó en el tema de la perversión.

**Ch. T. –** ¡Estoy de acuerdo!

L. N. - La perversión queda como una figura puramente metafórica, utilizada tanto por Marcuse como por Adorno para referirse al *modus operandi* específico del modo de producción capitalista. Pero cuando aspiramos a relacionar dialécticamente la totalidad con la particularidad falta, a mi modo de ver, el elemento capaz de explicitar cómo las personas llegan a sentirse satisfechas, incluso si procuran la satisfacción de sus necesidades en una economía fetichizante.

Ch. T. - Para este punto insistiría en que volviéramos a la forma de pago arcaica. La compulsión de repetición traumática que hace pagar el terror por un equivalente terrible (la palabra “pagar” viene de “paz”) aspiraba a invertir lo terrible en busca de un refugio. Ahí nos topamos con la “perversión primitiva”, que dio origen tanto a la psique humana como a la economía. En este aspecto hay aún muchos elementos que desarrollar.

L. N. - Creo que a estas alturas se impone una pregunta sobre el lenguaje, para que podamos comprender mejor las implicaciones de la trilogía (*Sociedad excitada, Filosofía del sueño y Del signo de Caín al código genético: Teoría Crítica de la escritura*). La crítica que dirige al psicoanálisis lacaniano en *Filosofía del sueño* es simplemente arrasadora. Usted ha denominado esta lectura de la obra de Freud como una “teología del falo”. Es cierto que, en términos generales, el pensamiento francés no vuelve a la génesis histórica de los fenómenos de la misma manera que el materialismo histórico. Quizá la tradición de pensamiento francesa tienda a oscilar más bien entre una *Ur-Struktur*, una estructura primera, y la comparación entre estructuras ya constituidas. También es cierto que, desde ese punto de vista, Lacan no escapó a esa regla y por eso usted lo desaconseja para el rol de consejero en materia de psicoanálisis, teniendo en cuenta el papel que la historia juega en el pensamiento de Freud. Por otra parte, tenemos que considerar qué procesos semióticos han pasado a primer plano en el mundo contemporáneo.

Ch. T. - Sí.

L. N. - Se trata de un fenómeno que requiere un aparato conceptual bastante refinado para el análisis y el establecimiento de diagnósticos, ya sean de carácter individual o social, en términos de la cultura mediática *high tech*. ¿Cree usted que habrá que reconstruir este aparato desde cero, teniendo en cuenta su juicio

de que las afirmaciones de Lacan simplemente nos inducirían a error respecto a estos análisis y diagnósticos?

**Ch. T.** - Estoy de acuerdo en que los procesos lingüísticos llaman cada vez más la atención. Mi crítica a Lacan no se refiere a eso. No le acuso de conceder demasiada importancia a la semiótica. Al contrario. Mi trabajo se dirige a la reapropiación de su base materialista, que desapareció en el estructuralismo. En el tercer capítulo de *Filosofía del sueño* intento reconstruir el desarrollo de las estructuras gramaticales a partir del “nombre” como eco de experiencias traumáticas, suponiendo que los procesos semióticos y significativos, al igual que los rituales arcaicos, son producto del sufrimiento, es decir, que son “salidas de emergencia”. Quien da por supuestas estructuras primigenias sin ocuparse de su génesis ignora el fuego original de la semiótica. Se conforma con estructuras neutras, que están siempre ya listas, dadas, en el fondo como si fueran una especie de cajones eternos. Solo habría que encajar los fenómenos en estos cajones por un procedimiento de subsunción. El propio Lacan cae en eso. El estructuralismo vuelve a estructuras idealistas, en última instancia cripto-platónicas.

**L. N.** - ¿Cripto-platónicas?

**Ch. T.** - Que están siempre ya listas, dadas, sin génesis, sin final: estas estructuras se asemejan a las ideas platónicas. Sirven para encajar el lenguaje, la semiosis, el significado, pero no para entenderlos. Por eso propongo una teoría genealógica del lenguaje, más o menos prediseñada en los propios textos de Freud. No afirmo haber resuelto todo en el tercer capítulo de *Filosofía del sueño*. Pero no veo cómo llegar a un entendimiento materialista del significado de la semiótica, que se fundamenta también en la dimensión física de la pulsión, si no se comprende como *Salida de emergencia*.

**L. N.** - Pero aquí hay una laguna. Me gustaría indagarlo en el sentido de la sintomatología de nuestra época, que se manifiesta, sobre todo, en los diagnósticos vividos por las nuevas generaciones en el ámbito de la educación, aunque no solo en este ámbito. El fenómeno al que me refiero es precisamente el trastorno de déficit de atención (TDAH), la hiperactividad, que fue el tema de uno de sus libros aparecidos en los últimos años en Alemania, y también el tema de su conferencia en el IX Congreso Internacional de Teoría Crítica, aquí en Piracicaba.

**Me gustaría que, en la medida de lo posible, nos contase brevemente cómo llegó a este síntoma; y también sobre la “terapéutica”, si es que puedo llamarla así, cuando propone una “disciplina de rituales”.**

**Ch. T.** - Bueno, antes de nada: creo que el trastorno de déficit de atención no es una enfermedad en un entorno saludable. Por el contrario, creo que los que padecen este trastorno son en cierta manera los pioneros de un desarrollo socio-cultural general y también global. Por eso no fue necesario explicar detenidamente este fenómeno, que analicé en Alemania, al exponérselo a un público brasileño. Ese tipo de traducción no es necesaria. ¡Es interesante! Todo el mundo lo entendió inmediatamente. Entonces es que estamos ante un fenómeno global. Hay que subrayar que no es posible comprender este fenómeno más que con categorías capaces de dar cuenta de una “cultura del déficit de atención”. Cultura, en este sentido, ya presupone un concepto crítico. En cierto modo significa: ¡falta de cultura! No es irrelevante que en este texto me refiriera a fenómenos que ya había descrito en *Sociedad excitada*, por ejemplo la “distracción concentrada”. Ya había hablado de ella hace doce años, y desde entonces el problema se ha agravado: no ha desaparecido. Lo novedoso del libro no está en sus categorías básicas. Tal vez yo mismo no lo hubiera escrito si la propia editorial no me lo hubiera pedido, y si no hubiese vislumbrado una oportunidad de presentar una propuesta que había concebido hace tiempo: el “estudio del ritual”. No la desarrollé yo solo. Colaboró conmigo mi “musa pedagógica”, que es mi esposa, profesora de primer grado y formada en pedagogía del teatro orientado a los niños. Se trata de una propuesta “afirmativa”, lo que parece extraño para un teórico crítico, ¿no?

**L. N.** - **No es tan extraño. Adorno llegó a hacer algunas propuestas cuando regresó a Alemania.**

**Ch. T.** - Exacto. Siempre que uno observa las actividades de Adorno en detalle, se da cuenta de que no se contentaba con la mera negatividad. Hizo propuestas, intervino: cómo enfrentarse a la memoria del pasado, cómo contribuir a la educación, etc. Una buena educación no salva, pero permite ir avanzando. ¡Mi propuesta tampoco se dirige a la salvación de la humanidad! Como ya he dicho, especialmente en el debate que siguió a mi conferencia en el IX Congreso de Teoría Crítica, esta propuesta apenas condensa y agudiza algunas medidas ya existentes. Hace mucho que hay profesores que trabajan con repeticiones bien dosificadas, y los rituales no son sino repeticiones codificadas. Con todo, el “estudio del ritual” va más

allá. Se trata de establecer un eje de ritual que permite toda la educación; un eje que, en el primer grado de escolarización, no debe pasar de una especie de “entrenamiento”: confirmar ciertas costumbres que dan estabilidad a la tarea de los profesores con los alumnos. Más allá de eso, quizá cada tres o cuatro semanas podría presentarse una actuación teatral, esbozada a partir de los asuntos trabajados en el aula. Hay muchas cuestiones que resultan pesadas en clase y que pueden volverse interesantes cuando se las transforma en material de teatro. Así se puede integrar todo el contenido de la enseñanza básica en pequeñas representaciones. Más tarde, en las clases más avanzadas, el “estudio del ritual” iría más allá del mero ejercicio y el ensayo. Aumentaría su dimensión teórica, una disciplina escolar propia que refleja el alcance de los rituales, sus significados y estructuras. Por un lado, nadie escapa totalmente a los rituales. Quien los niega de modo abstracto acabará dando lugar a rituales inconscientes, que no han sido objeto de reflexión. Por otro lado es indispensable tomar conciencia de cómo se practican y se ponen en práctica los rituales, y eso exigiría una dimensión fundamentalmente crítica. El “estudio del ritual” sería a la vez entrenamiento y toma de conciencia. Propongo unificar en este estudio dos disciplinas escolares que hasta ahora discurren de manera separada. Una se llama ciencia social. Pero, ¿qué es una estructura social? Es un conjunto de comportamientos entre ciertas personas, comportamientos repetidos, repetidos y repetidos hasta el punto de que acaban por autonomizarse.

**L. N. - Se independizan.**

**Ch. T. -** Se independizan. En otras palabras, las estructuras sociales no son sino rituales institucionalizados. A veces se vuelven contra las propias personas que los establecieron. De nuevo se impone el punto de vista de la genealogía. No es posible entender las estructuras sociales sin descifrar su génesis. El “estudio del ritual” implica una genealogía de las estructuras. Y eso beneficia a los niños. Un niño que sabe cómo se produce una estructura, cómo se desarrolla, cómo se establece, nunca se contenta con vivirla como algo meramente externo, y sí como algo que él o ella misma contribuyó a establecer. Eso fomenta un entendimiento dialéctico de las propias estructuras sociales. Un estructuralismo que presupone las estructuras como hechos consumados nunca podrá lograr algo así. La otra disciplina escolar que se integraría en el “estudio del ritual” sería la religión, que sin embargo no estaría al servicio de la fe, sino del análisis racional. La escuela es el lugar para esclarecer los fenómenos religiosos, para aprender a respetar a quienes los veneran, pero no para su veneración. La escuela no es la iglesia. El nervio de toda religión

consiste en sus sacramentos implícitos y explícitos. Son rituales por excelencia. Se trata de confrontarse con ellos, de respetarlos y de analizarlos intelectualmente al mismo tiempo. Unificar todo el contenido curricular de la ciencia social y de la religión en una misma disciplina abarcadora ayudaría a entender mejor los fenómenos reales que se dan en la sociedad; fenómenos que no se dejan separar tajantemente en profanos y sagrados. ¿Cómo se puede distinguir a un grupo de hinchas de una comunidad de fe? Cada vez menos. Quienes conocen el psicoanálisis y la problemática del fetichismo de la mercancía saben que esa separación abstracta entre lo sagrado y lo profano no se sustenta. El “estudio del ritual”, entonces, ofrecería un panorama sinóptico de lo profano y lo sagrado, que pondría de manifiesto cómo ambas dimensiones se entrelazan y permitiría moderar los conflictos culturales que resultan de ello, y que no ahorran esfuerzos en el día a día en la escuela actual, tampoco en Brasil, no menos que en Europa. Está claro que el “estudio del ritual” no sería una disciplina confesional. Por eso las iglesias no estarían muy contentas con la propuesta. Al menos en la medida en que la religión continuara como una disciplina que se enseña en los colegios.

**L. N. – Y esta propuesta, ¿se ha puesto en práctica en Alemania en algún nivel?**

**Ch. T. –** Hubo una escuela en Alemania que dijo querer experimentar paso a paso esta propuesta. Por desgracia el experimento se estancó antes de poder arrancar, por razones ajenas que no tienen que ver con el proyecto mismo. Otras escuelas también mostraron interés, pero aún no se decidieron a ponerlo en práctica. En cualquier caso, la propuesta depende de iniciativas de base, de escuelas que se arriesguen a poner en marcha ese experimento. Sin resultados prometedores obtenidos por medio de proyectos de base de “estudio del ritual” no podrá extenderse. El Estado no se interesará por esta propuesta si la base escolar no la reclama. Si voy al Ministerio de Educación diciendo: “Hola, vengo con una nueva propuesta”, la respuesta será “¡adiós, amigo!”

**L. N. – Muchísimas gracias, señor Türcke, por concedernos la entrevista.**

*Traducción de Jordi Maiso*

# “NÃO É POSSÍVEL ENTENDER AS ESTRUTURAS SOCIAIS SEM DECIFRAR SUA GÊNESE”: UMA ENTREVISTA COM CHRISTOPH TÜRCKE

*“It Is Not Possible to Understand Social Structures Without Decoding its Genesis”:  
An Interview With Christoph Türcke*

LUIZ A. CALMON NABUCO LASTÓRIA\*

[lacalmon@uol.com.br](mailto:lacalmon@uol.com.br)

Christoph Türcke, nascido em 1948, é um dos representantes mais relevantes da Teoria Crítica na atualidade. Estudou teologia e filosofia, realizando sua tese de doutorado sobre o potencial de uma interpretação materialista de São Paulo nos termos de crítica da ideologia, e até sua aposentadoria em 2014 desenvolveu sua atividade acadêmica como professor de Filosofia na Escola de Belas Artes de Leipzig. Sua obra se move entre as tradições da Teoria Crítica, o materialismo e a psicanálise, e seus âmbitos de trabalho abarcam a crítica da teologia, o estudo da violência, os tabus, a indústria cultural (e acadêmica), o significado dos rituais ou a análise das causas sociais e antropológicas profundas de sintomas socioculturais difusos como o fundamentalismo e a hiperatividade. Desde o ano 2000 tem publicado uma série de obras que constituem uma contribuição muito particular, e sem dúvida imprescindível, para a atualização da Teoria Crítica, como *Sociedade excitada: Filosofia da sensação*, *Do sinal de Caim até o código genético: Teoria Crítica da escrita*, *Filosofia do sonho* (todos publicados em português em 2010) e, mais recentemente, *Mehr! Philosophie des Geldes* (2015). Nestes textos, Türcke leva a cabo uma filosofia materialista entendida como “anamnese da gênese”, que intenta entender – fundamentalmente com os instrumentos da psicanálise – a gênese e a evolução das instituições sociais como rituais sedimentados cuja origem seria um trauma primitivo, produto da precariedade e fragilidade dos seres humanos ante a superioridade da natureza. Leitor e interlocutor crítico de Adorno, Freud e Marx, Türcke sabe lidar com as tarefas irresolutas da tradição do pensamento crítico e fazer falar a problemas aparentemente antigos da mais recente atualidade. A entrevista que apre-

---

\* Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP).  
La nota introductoria es responsabilidad de los editores.

sentamos a seguir se realizou em Piracicaba (São Paulo – Brasil) em 5 de setembro de 2014.

**L. N. – Gostaria de iniciar essa entrevista com algumas informações biográficas a seu respeito. O senhor poderia nos contar um pouco sobre a sua vida na Alemanha dos anos 50, que foi marcadamente o período da sua infância; e depois na Alemanha dos anos 60 e 70, já no período da sua juventude durante os anos da contracultura; e, por fim, a sua passagem pelo Brasil considerando o retorno novamente à terra natal de modo a estabelecer um juízo sobre a Alemanha antes e depois da unificação?**

**Ch. T. –** Nasci na Alemanha Ocidental e só posso falar sobre esse lado, ao menos quanto a minha infância e juventude. Crescemos sob a atmosfera da restauração, sob um certo abafamento cultural, político etc. Um abafamento sem o qual ninguém entenderia o movimento estudantil, porque esse período foi um período de recalçamento do passado. Poucos falaram do nazismo. Auschwitz era uma palavra alheia. E, justamente quando fui para a universidade em 1966, a movimentação começou. Eu nunca fiz parte do movimento estudantil. Pertencço, sim, a sua geração, mas sou um fruto póstumo daquela época. Durante os anos 60 não estabeleci qualquer laço com o movimento esquerdista. Pelo contrário, me movimentei em círculos conservadores.

**L. N. – Sem nenhum vínculo com a política?**

**Ch. T. –** Sem vínculo qualquer com a política. Aí me ocorre uma história engraçada! A primeira vez que ouvi falar o nome Theodor W. Adorno foi pelo rádio. Tinha uns doze anos. Meus pais e eu assistíamos todas as segundas-feiras, à noite, a uma emissão de rádio de um concerto. Durante a pausa, enquanto os músicos se recompunham, aconteceu por várias vezes que anunciaram: “agora vamos emitir uma fala de Theodor W. Adorno”. Claro que não entendi nada, mas ouvi a voz de Adorno, uma voz marcante. E tudo isso nesse ambiente burguês conservador dedicado à música clássica no qual cresci. Uns cinco ou seis anos mais tarde ouvi de colegas de cabelos longos, críticos, revolucionários, e também por vários outros, o nome de um certo Adorno. E como naquela época havia dois Marcuses, o famoso Herbert, mas também um Ludwig Marcuse, escritor de um teor mais ou menos liberal; então, como havia dois Marcuses, um bastante atacado pela burguesia, e outro aceito como uma pessoa que se comportava

de maneira “modesta” cheguei a uma conclusão clandestina, para não dizer inconsciente: Devem existir também dois Adornos. Aquele que foi enaltecido pelos colegas esquerdistas e aquele que eu ouvia na rádio não podiam ter nada a ver um com outro. Levou bastante tempo até eu perceber que aquele Adorno político havia escrito muita coisa sobre música. Um dia eu ouvi a gravação de uma palestra dele sobre música; ele já havia morrido. Aí o reconheci. Era o mesmo que outrora ouvia nas pausas.

**L. N. – Dois Marcuses, um só Adorno.**

**Ch. T. –** Isto, um só Adorno. Esse foi o meu primeiro contato com Adorno.

Essa pequena história também serve para ilustrar um pouco o meio social no qual eu cresci. Naquela época dediquei-me bastante à música clássica com a ambição de me formar violinista. Todavia, com nenhuma ambição de ser compositor, visto que me faltou qualquer originalidade musical para tanto. Ambicionava, ao menos, me tornar um violinista razoável. Por outro lado, fiquei profundamente comovido por assuntos teológicos e pensei em estudar as duas coisas, violino e teologia, porque senti que só ser violinista, só fazer “ginástica musical”, não iria me preencher. No entanto, com 17 anos, durante os preparativos para um concurso musical estirei a mão esquerda, danifiquei-a e não me foi mais possível tocar em nível profissional. Então me contentei com o estudo da teologia luterana. Bem distante daquele movimento estudantil crítico. Simpatias por esse movimento só ganhei depois de sua queda. Nesse sentido vivi uma certa “posterioridade” (*Nachtäglichkeit*) já naquela época, ainda não sabendo que essa categoria (*Nachtäglichkeit*) iria ser uma categoria chave para o meu próprio pensamento. Nos anos 70, cheguei cada vez mais a conflitos internos em relação à teologia. Percebi que não queria entrar no serviço luterano. As respostas e certezas da fé perderam sua validade para mim. As perguntas da teologia, no entanto, mantiveram seu pleno peso. Não deu para exercer o culto cristão, mas também não deu para abrir mão da teologia. Em termos hegelianos, não deu para fazer uma “negação abstrata”, conceito que, naquela época, ainda não conhecia. Aí me ajudou muito uma obra do filósofo Ernst Bloch: *Ateísmo no Cristianismo*. Abriu uma nova perspectiva para mim. Hoje vejo bem as fraquezas desse livro, mas naquela época foi algo que descortinou um novo horizonte. Sugeriu, com efeito, que a coisa mais autêntica no cristianismo seria um impulso ateu, um impulso oponente não apenas a

forma institucional da igreja, mas também a própria fé. Isso me permitiu uma nova leitura do cristianismo e a partir dele, do mundo presente. Bom, e a partir disso, paulatinamente, cheguei a outros autores como Adorno e Horkheimer, os únicos da teoria crítica da primeira geração que entraram seriamente em tópicos teológicos. Vamos deixar de lado, por um momento, W. Benjamin que, naquela época, eu ainda não havia lido. Mas os outros dois (Adorno e Horkheimer) tomaram a sério a teologia ao passo que não eram religiosos. Junto com o Bloch eram as pessoas que me possibilitaram distanciar da teologia, e, ao me distanciar, mantê-la através de um pensamento crítico filosófico. E essa reviravolta que fiz nos anos 70 permaneceu a base do meu pensamento. A dimensão teológica nunca se esvaiu.

**L. N. – Nenhum contato com E. Fromm?**

**Ch. T. –** Não, não. Com Fromm, nada. Outro autor que contatei já naquela época foi Freud. Havia colegas da própria teologia que quase me impuseram a leitura de Freud. Diziam-me: “olha, tem que estudar os escritos da crítica da religião para ter condições de se defender dele!” Claro que naquela época o contato com Freud foi-me bastante importante. Então estudei a princípio duas obras: as *Lições Introdutórias* e *Totem e Tabu*. Detive-me literalmente nas *Lições* por conta da sua maneira de conduzir o leitor, e também pela sua transparência. Achei fantástico. Mas, a obra chave naquela época foi *Totem e Tabu*, um texto bastante ofensivo para um teólogo luterano. Deu-me um solavanco e por alguns anos eu o abandonei, mas assim mesmo ele continuou trabalhando em meu interior. Alguns anos mais tarde eu percebi sua importância. Mas não sem qualquer distanciamento. Já no primeiro artigo sobre a crítica da religião em Freud expus a suspeita que o assassinato do pai pela horda primitiva foi construído conforme o modelo bíblico do pecado original. De saída senti limites no pensamento freudiano. Senti até certos limites em Adorno. Todavia, não se tratava de limites intelectuais. Ficou claro para mim que a capacidade intelectual dele era única e não daria para alcançar. Mas, em termos lingüísticos, Adorno nunca foi um modelo para mim. Jamais almejei escrever como ele.

**L. N. – E é justamente pelo estilo dos seus escritos que ele é altamente valorizado em termos do pensamento dialético contemporâneo!**

**Ch. T. –** Sim. Mas sempre achei um pouco, digamos, artificial. Há uma colocação engraçada sobre isso em Günther Anders, então colega de Adorno e também muito competente em música. A relação entre eles não era isenta de tensão e rivalidade, e uma vez, quando eles se encontraram na aula de Paul Tillich, o Anders disse ao Adorno: “na sua obra, tudo está em si sustentado maior”.

**L. N. – Daí o artifício?**

**Ch. T. –** Sim. E eu me comprometi a escrever em dó maior.

**L. N. – Isso demarca bem o seu juízo sobre o que chamou de “artificial” no estilo de Adorno.**

**Ch. T. –** Bom. Só para concluir minha aproximação à teoria crítica gostaria de acrescentar que ela foi a minha saída de emergência da teologia – com traços no meu trabalho até hoje.

**L. N. – Gostaria de avançar um pouco em relação a tua passagem pelo Brasil e o retorno à Alemanha com algumas considerações, se possível, sobre o seu projeto de vida atual.**

**Ch. T. –** Ao final dos anos 80, fiquei Livre Docente. E, além disso, em termos acadêmicos, desempregado. Sobrevivi de artigos em jornais, de um certo auxílio desemprego e de aulas de violino.

**L. N. – Ainda lhe era possível tocar?**

**Ch. T. –** Somente para dar aulas e tocar também um pouco, mas não mais em nível profissional; no máximo as sonatas mais fáceis de Beethoven. Bom, aí um colega Hans G. Flickinger, de Kassel, me convidou para ir ao Brasil, dizendo, “veja na Alemanha estás desempregado. Não quer passar algum tempo no Brasil?” Inicialmente hesitei. Mas ele fez questão. Então tratava-se de convencer também a minha esposa para irmos juntos. Em 1991 fomos para Porto Alegre por um período de dois anos. Ela deu um curso de alfabetização numa escola bilíngue em Porto Alegre ocupando-se do idioma alemão, e eu lecionei na Universidade Federal Rio Grande do Sul (UFRGS) em Porto Alegre, e mais tarde também na PUC do Rio Grande do Sul. Foi um grande desafio, aprender português em seis semanas e depois dar aulas.

**L. N. – Seis semanas?**

**Ch. T. –** Quatro semanas *crash course* em Lisboa. Não, exagerei. Quatro semanas *crash course* em Lisboa e depois três semanas em Porto Alegre para entrar no idioma e treinar. Então, sete semanas. No primeiro semestre só me foi possível lecionar matérias que já havia elaborado em alemão, claro. Mas, passo a passo, me achei. Encontrei alunos muito abertos e interessados, colegas solícitos, atei laços com o Instituto Goethe. Foi essa uma época muito interessante e rica para nós: a oportunidade singular de conhecer um novo continente com suas especificidades sociais e de compará-lo com a Europa, particularmente com a Alemanha. A terminologia tão disputada à época de “primeiro” e “terceiro” mundos, os conceitos da teoria da dependência, tudo isso me chamou atenção. Porque não tentar entender a situação brasileira através de categorias da Teoria Crítica? Senti certa carência a respeito disso ao meu novo redor. Colegas e alunos brasileiros que lidavam com Teoria Crítica, se contentavam em interpretar os clássicos (Adorno, Horkheimer, Marcuse). Eu considerei os clássicos como alavancas para compreender uma determinada realidade. Então escrevi, com alguma ousadia, um texto em português intitulado *O atraso promovido*. Um texto com muitas lacunas e fraquezas, concluído em 1993, que terminou na gaveta. Mas que continua ocupando algumas pessoas por conta da intenção do projeto: desenvolver uma “Teoria Crítica a partir da América Latina” (que é o subtítulo). Outra coisa interessante para mim foi uma visita ao Pernambuco. Li um artigo no jornal *Folha de São Paulo* sobre o “homem gabiru”. Esse tipo de nordestino que sofre fome endêmica e não mais cresce do que um metro e vinte, etc., que parecia uma “nova raça”. Resolvi escrever um artigo sobre isso, um mero relato num jornal alemão. Em consequência se manifestou um *camera-man* e nós dois fomos para o Pernambuco para entrevistar as pessoas, passar pelo grande lixão da cidade do Recife, pelos campos de açúcar. E fizemos, juntos, um filme que foi exibido em vários programas da TV alemã naquela época, e que foi muito bem recebido; inclusive houveram iniciativas de ajuda financeira para as pessoas filmadas. É claro que passar duas semanas por Pernambuco não altera a penúria. Mas ao menos me envolvi, ainda que de maneira insuficiente.

Agora quanto à volta para Alemanha, desta vez, no entanto, para o lado oriental. Com muita sorte me tornei o “filósofo da casa” da Academia de Belas Artes de Leipzig. Novamente me encontrei numa posição marginal, mas desta vez de modo

muito confortável. Em Leipzig vivi essa situação como um grande privilégio. Bom, na fase inicial havia algumas estranhezas. Como a docência de filosofia era um fruto da unificação alemã, uma novidade para os colegas artistas, alguns desconfiaram bastante da minha função. “O que é que esse filósofo iria fazer lá?” Talvez distrair os alunos desencaminhando-os da arte e lhes implantar ideias, ao invés de imaginação artística? No início eu fui visto como um concorrente. Depois perceberam que colaborei e fomentei a imaginação dos estudantes. Quando alguns que eram os mais ambiciosos e os mais talentosos em filosofia, ganharam os prêmios artísticos dados por um júri que não sabia do envolvimento deles com a filosofia, tornou-se óbvio que não os desvirtuei da arte, mas forneci-lhes um impulso adicional para imaginarem melhor. Bom! As duas décadas em Leipzig tornaram-se cada vez mais maravilhosas. Inclusive porque a Academia de Belas Artes não se integrou na Reforma Universitária de Bolonha. Não foi forçada a assumir todos os novos padrões burocráticos. Manteve-se um espaço de liberdade bastante privilegiado. Neste espaço desenvolvi, já nos primeiros anos, um método especial de ensino inicial. Todos os alunos tinham que escrever um ensaio filosófico nos primeiros quatro semestres. Embora seus conhecimentos filosóficos fossem ainda muito incipientes, eu fiz questão de que se pusessem a pensar. “Pensa por conta própria!” E sempre que alguém pensava alguma coisa seriamente, para mim era filosofia. No primeiro semestre dei a todos o lema geral: “o que eu desejo aclarar para mim mesmo?” A partir disso, eles foram obrigados a questionar a si mesmos: “o que é isso que me movimenta; que me envolve; que me interessa em termos existenciais; que me leva à produção artística; que me irrita etc.” No terceiro semestre eles deveriam comparecer no meu escritório para falar sobre esse “algo” que os movia, e, juntos, nós formatávamos o título para cada um. E somente após essa fase é que eles elaboravam um ensaio contendo umas dez páginas. Alguns trabalhos se mostraram tão excelentes que estabeleci uma série deles; bem delineados e publicamente acessíveis. Chegamos, ao longo do tempo, quase a sessenta trabalhos excelentes. Adoro títulos como “Será que existe um *poker face*?” Ou: “A polissemia do piscar dos olhos”. Ou: “A transfiguração das coisas à ocasião da mudança de casa”. Escrito por estudantes que nunca tiveram uma formação filosófica antes, mas que haviam descoberto o *seu* tema. A certeza “isso é a minha coisa”, fez com que algo estalasse na consciência deles. As vezes os próprios alunos ficaram surpresos. “De onde a minha capacidade para isso?” Alguns descobriram seu talento teórico, e alguns acabaram no meu doutorado. Mas, isso não sugeri, nunca! Para não demovê-los da arte. A iniciativa foi deles de se manifestarem com um projeto de doutorado.

**L. N. – E muitos desses ensaios se materializaram em boas obras artísticas também?**

**Ch. T. –** Isto! Em boas obras artísticas também. Mas os ensaios dos quais falei formam uma série meramente teórica.

**L. N. – Bem quanto à segunda questão muita coisa já foi adiantada pelo senhor. Irei destacar apenas o seguinte quanto ao seu envolvimento com a teologia: tratou-se de prosseguir a inversão materialista da teologia, o que na Alemanha se chamou de “teologia inversa”, apoiando-se em pensadores como Bloch, Adorno, Horkheimer e Freud?**

**Ch. T. –** Sim!

**L. N. – Gostaria que o senhor falasse um pouco sobre essa questão da teologia inversa.**

**Ch. T. –** Bom, de certa maneira respondi a questão mencionando Ernst Bloch. O título *Ateísmo no Cristianismo* já apontava para a teologia inversa. Só que Adorno elaborou esse tópico com mais fineza e sutileza. Mas também devo bastante à leitura de Bloch do *Princípio de Esperança*, *Thomas Münzer: Teólogo da Revolução*, e de *Espírito da Utopia*. Não sei se a famosa conversa entre Bloch e Adorno sobre a utopia já está traduzida para o português<sup>1</sup>. Uma joia da filosofia dos anos 60. De qualquer forma, a utopia marca o ponto da convergência máxima entre Bloch e Adorno. Na Academia de Belas Artes cheguei novamente a Freud. Devo isso aos alunos. Na primeira fase, experimentei o que deveria apresentar nas aulas. Sempre que escolhia obras de Freud, não apenas seus textos sobre Leonardo ou Michelangelo, eles saíam eletrizados da aula. Então disse a mim mesmo: “Alunos de arte são pessoas que tem um sensorio especial para o que está acontecendo. Se eles se sentem tão instigados por Freud, então eu devo retomá-lo”. Somente que desta vez não o fiz através da crítica da religião e dos tópicos teológicos, mas de maneira mais geral. A partir daí originou-se a *Filosofia do Sonho*<sup>2</sup>. Isso foi a “segunda vaga” da recepção de Freud.

**L. N. – Sobre o seu percurso enquanto docente pesquisador temas como violência, sexualidade, tabu, mitos, sonho, linguagem e mídias, dentre outros, marcam a sua**

<sup>1</sup> Refere-se ao texto “Etwas fehlt... Über die Widersprüche der utopischen Sehnsucht”, en R. Traub y H. Wieser (eds.), *Gespräche mit Ernst Bloch*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1975, págs. 58-77.

<sup>2</sup> Christoph TÜRCKE, *Filosofia do Sonho*, Editora UNIJUÍ, 2010.

produção intelectual. Tais temas remontam uma tradição de pensamento que, sem sombra de dúvida, dá prosseguimento à perspectiva formulada na *Dialética do Esclarecimento*, particularmente ao texto canônico de Horkheimer e Adorno sobre a Indústria Cultural contido nessa mesma obra, atualizando-a de modo instigante. No entanto sabemos que a recepção quanto a esse tipo de diagnóstico é ora facilitada ora dificultada conjuntamente em diferentes países por motivos diversos. Em relação ao Brasil e à Alemanha, dois países que lhes são pessoalmente “familiares”, essa diferença em relação à recepção da Teoria Crítica é atualmente marcante o suficiente para ser por nós considerada. A que se deve essa diferença de recepção conforme o seu ponto de vista?

**Ch. T.** - Como se diz, o profeta não vale na sua própria pátria! Talvez seja por essa lógica, que a Teoria Crítica não vale muito na Alemanha de hoje! É impensável na Alemanha um congresso como se realizou aqui, pela nona vez, no Brasil<sup>3</sup>. E todos os colegas da Alemanha que participaram ao longo dos Congressos brasileiros saíram com a mesma impressão: isso não funciona mais na Alemanha! No último Congresso que estive presente chamei atenção para a Teoria Crítica como algo que só floresce no exílio, como foi nos EUA nos anos 1930 e 1940; talvez a sua época mais frutífera. Não em termos de recepção, é claro; foi a época da “mensagem na garrafa”. Mas, em termos de desenvolvimento teórico propriamente dito. De qualquer forma o conjunto específico de intelectuais, que constituía o antigo Instituto de Pesquisa Social, nunca mais chegou ao mesmo tipo de colaboração depois da volta para a Alemanha, ainda que Adorno tenha se tornado famoso e influente só nos anos 1960 ao redor do movimento estudantil. Naquela época ele desabafou num fogueteiro de obras geniais que abrangeram muitos assuntos. Mas tudo isso brotou nos anos 1940, durante o exílio. Talvez seja isso que constitua uma certa especificidade intrínseca à Teoria Crítica: se movimentar às margens da sociedade. Hegel diria: o limite (*die Grenze*) é o ponto, ou a linha nevrálgica, onde se decide a identidade da coisa. Será que a Teoria Crítica como é praticada na Alemanha hodierna, não mais toca suficientemente os pontos nevrálgicos? Ou os toca demais e por isso é recalcada? De fato há várias razões do porque a Teoria Crítica não mais funciona na Alemanha. Mas o motivo do “profeta e da pátria” deve pertencer a elas.

<sup>3</sup> Referência ao IX Congresso Internacional de Teoria Crítica: Gênese, desdobramentos, apropriações, realizado no período de 1 a 5 de setembro de 2014 na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), na cidade de Piracicaba, SP, por iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação (CNPq).

L. N. – Se o senhor me permite, eu gostaria de insistir em um só ponto, tendo em vista que nós iremos passar à importância da psicanálise para o seu pensamento. Trata-se de fazer uma ponte com a metáfora do profeta. O senhor concordaria que se nós trocássemos a chave de interpretação pela do “narcisismo das pequenas diferenças”, isso explicaria um desses fatores que levam o profeta não fazer com que a sua profecia vingue na sua própria pátria? Ou não se trataria de “narcisismo” nesse caso?

Ch. T. – As desavenças internas que acompanharam o dia-a-dia do Instituto de Pesquisa Social desde os anos 1930 se explicam muito bem por esse conceito de narcisismo. Mas o *linguisticturn* de Habermas é outra coisa. É uma verdadeira reviravolta para outro caminho, um esforço para integrar a Teoria Crítica na paisagem discursiva acadêmica, europeia, ocidental em geral, e, com isso, abrir mão da marginalidade. A vertente habermasiana teve sucesso. Ela se impôs, sem dúvida, mas ao preço de abrir mão de tópicos críticos essenciais. O ponto mais grave é que o próprio Habermas abandonou o conceito crítico do capitalismo. Ele divide a sociedade em “mundo da vida” (*Lebenswelt*) e “sistema”, alegando que o sistema adentrou o mundo da vida e o colonizou etc. No fundo, ele reduz o capitalismo a um sistema dentro da sociedade e não mais o compreende como o conjunto abrangente que penetra todas as esferas sociais. Caberia a nós nos defendermos contra isso.

L. N. – Os *Lebensphilosophen* representam uma tradição bastante antiga na Alemanha, não?

Ch. T. – Sim. Mas não com esse significado. Em Husserl, por exemplo, *Lebenswelt* significa o mundo pre-científico, a evidência imediata dos fenômenos antes deles serem encaixados em conceitos abstratos. Habermas chama de *Lebenswelt* a esfera da fala corrente, da troca de significados e símbolos, supondo que tal esfera no fundo está “fora” do “sistema”, ao menos quando o “sistema” desiste de colonizá-la. Adorno, no entanto, insistiu no conceito da totalidade. Em outras palavras: A colonização do “mundo da vida” teve lugar há muito; ela pertence ao funcionamento geral do capitalismo. A restrição do capitalismo a um sistema *dentro* da sociedade permitiu ao Habermas a integração da sua teoria no discurso universitário, acadêmico e democrata. Ganhou bastante em termos de reputação e influência, mas perdeu em substância crítica. A vida é muito mais fácil em termos habermasianos do que em termos adornianos, e isso excede bastante as diferenças narcísicas pequenas, a meu ver.

L. N. - Passemos então à relação entre a Filosofia e a Psicanálise. O senhor foi agraciado com o prêmio *Sigmund-Freud-Kulturpreis*, em 2009, concedido por duas instituições psicanalíticas alemãs: *Die Deutsche Psychoanalytische Vereinigung (DPV)* e *Deutsche Psychoanalytische Gesellschaft (DPG)*. Sendo filósofo de formação uma questão salta à vista: desde a sua gênese, psicanálise e filosofia se afrontam e se entrelaçam mutuamente num produtivo diálogo. Sem a psicanálise, notou A. Juranville<sup>4</sup>, “a filosofia seria o que é sem aquilo que a problematiza”, e, de outra parte, “a psicanálise, sem a filosofia, resvalaria para a impostura da ‘ação’”. No entanto, sabemos que uma não se deixa subsumir pela outra. O senhor parece ter reconcebido os termos polares dessa equação em seu livro *Filosofia do Sonho*, ao afirmar que “hipotecas querem ser saldadas”. E que, se Freud não se incumbiu de trilhar o caminho antropológico e filosófico que se vislumbra em suas formulações teóricas, sobretudo em obras como *Interpretação dos Sonhos* e *Mais além do Princípio do Prazer*, ele, ao menos, teria legado essa tarefa à posteridade. Contudo, o senhor sustentou que para levar a cabo a tarefa deixada em aberto por Freud se impõe à psicanálise estender-se filosoficamente para além de si mesma. Ou ainda, dirigindo o olhar para o polo oposto: se impõe à filosofia tomar às vezes de uma “psicanálise arrependida”. O que significa para a filosofia, e também para a psicanálise, uma tomar às vezes da outra? Não se corre o risco de eliminar a tensão que opõe essas duas modalidades discursivas?

Ch. T. - Creio que não haja muito perigo de que uma das duas - Filosofia e Psicanálise - venha se por no lugar da outra, porque a Filosofia nunca irá substituir a prática terapêutica; isso ela não pode fazer! Fiquei surpreendido ao perceber que os psicanalistas se mostraram tão abertos à Filosofia. Isso foi uma descoberta pessoal há 10 anos quando me convidaram pela primeira vez para falar sobre o livro *Sociedade Excitada*<sup>5</sup>. Aceitei o convite com a expectativa de ser imolado ao altar freudiano, pois tinha atacado alguns conceitos essenciais do mestre. Mas fui recebido como colega! Alguns disseram: “enfim tem alguém que volta a tomar a sério o próprio Freud enquanto a nossa disciplina se afasta cada vez mais dele, acabando em mera técnica. Precisamos de uma reviravolta às origens; e essa reviravolta às origens que você está fazendo é mais do que uma mera restauração. Ela abre um novo caminho”. Então fiquei mesmo pasmado! Fiz amizade com alguns desses colegas

<sup>4</sup> A. Juranville teceu esse comentário no seu livro *Lacan e a Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

<sup>5</sup> Christoph TÜRCKE, *Sociedade excitada: Filosofia da sensação*, Campinas: Editorial UNICAMP, 2010.

psicanalistas. Poucos anos mais tarde aconteceu que as duas associações psicanalíticas, que tinham brigado por quase oitenta anos, se decidiram por apaziguarem-se; eles resolveram documentar isso forjando um prêmio. Então, de repente, eu fui aquele que fez o papel do penhor do apaziguamento deles, porque eu fui o primeiro a receber esse prêmio.

**L. N.- Esse prêmio não existia?**

**Ch. T. -** Não, não existia antes; e isso foi uma grande honra para mim, confesso. E também uma descoberta que psicanalistas sentem a falta de uma reorientação filosófica. Bom, a Filosofia que toma a sério a Psicanálise pode se servir de suas categorias-chave para novas áreas. Por exemplo, ela pode evidenciar as categorias do assim chamado “processo primário” – condensação, deslocamento, inversão – como prefigurações das categorias filosóficas da síntese, abstração e reflexão. Em outras palavras, ela pode evidenciar tais categorias filosóficas como “secundárias”. Abre-se, destarte, um novo discurso sobre a validade e profundidade dos tópicos básicos da filosofia. Seria bastante frutífero, mas a filosofia nunca poderá substituir a prática da experiência terapêutica. Os dois polos permanecerão!

**L. N.-** Gostaria de avançar agora no sentido da próxima questão, já sobre o lugar da teoria psicanalítica na sua obra e então adentrar um pouco a perspectiva do desenvolvimento e da direção do seu trabalho. É sabido que Adorno tinha em vista, quando de sua *Habilitationsschrift*, não aceita por seu orientador à época, uma revisão da bateria de conceitos psicanalíticos por meio do trabalho *O Inconsciente na Doutrina Transcendental da Alma*<sup>6</sup>; intenção que nunca fora efetivada. Qual o lugar que esta teoria vem ocupando no seu pensamento? A trilogia *Sociedade Excitada, Filosofia do sonho e Do Sinal de Caim ao Código Genético: Teoria Crítica da Escrita*<sup>7</sup> pode ser considerada enquanto concretização daquela intenção de Adorno?

**Ch. T. -** Não foi pretendido, mas retrospectivamente posso dizer: sim. Acontece isso especialmente na última obra *Filosofia do Sonho*, enquanto as obras anteriores adentraram a psicanálise através da crítica da indústria cultural. Uma crítica, que, aliás, foi instigada pelo próprio Adorno. Descobri um aforismo na *Mínima Moralia* que se chama *Extrablatt*<sup>8</sup>. Os vendedores de jornais gritavam: Extrablatt! E depois as manchetes.

<sup>6</sup> Theodor W. ADORNO, *Das Begriff déjes Unbewussten in der traszendentalen Seelenlehre*, em *Gesammelte Schriften 1*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2003, págs. 79-322.

<sup>7</sup> Christoph TÜRCKE, *Erregte Gesellschaft*, ob. cit.; ib, *Philosophie des Traums*, ob. cit.; ib, *Vom Kainszeichen zum genetischen Code: Kritische Theorie des Schrifts*, Munich: Beck, 2005.

<sup>8</sup> “Edição especial do jornal”, § 150.

A partir daí Adorno desenvolve o duplo sentido da sensação: percepção comum e percepção do excepcional. Isso foi o impulso inicial para o *Sociedade Excitada*. O livro inteiro não faz senão desenvolver aquele sentido duplo da sensação em *Extrablatt*. É um método que já havia aplicado no livro sobre Nietzsche (*O Louco. Nietzsche e a Mania da Razão*): desenvolver uma compreensão de Nietzsche a partir de um só aforismo<sup>9</sup>.

**L. N.** – Mas se bem compreendi, o livro *Filosofia do Sonho* deveu-se a uma ampliação de uma parte do livro *Sociedade Excitada*, do terceiro capítulo mais especificamente, e que versa sobre a *físio-teologia da sensação*.

**Ch. T.** – Correto. Mas agora o papel do *Inconsciente na Doutrina Transcendental da Alma*. Adorno mal tinha 24 anos, e já vislumbrara a importância do entrelaçamento entre psicanálise e filosofia. Percepção que perdurou ao longo da obra dele. Só que então a via de acesso era ainda dominada pelas categorias da filosofia transcendental de Kant. No fundo estava tentando encaixar a psicanálise nas categorias kantianas, que não rimou bem com os impulsos genealógicos em Freud. O próprio Adorno sentiu que isso não funcionaria. O trabalho foi mais retirado do que rejeitado. Creio que ele fez bem em desistir dele. Projeto inconcluso, mas continuado por outros caminhos. A *Mínima Moralia* está cheia de alusões psicanalíticas. Não deixa nenhuma dúvida que sem psicanálise não se entende os conceitos filosóficos; e que tudo isso também influencia a crítica do próprio conceito tal como elaborado na sua *Dialética Negativa*.

**L. N.** – Tal como ele o propôs através de um dos Modelos da *Dialética Negativa* intitulado: “Liberdade”.

**Ch. T.** – Isso! Mas também na autorreflexão crítica do próprio conceito no capítulo anterior.

**L. N.** – Nos “Conceitos e Categorias”.

**Ch. T.** – “Conceito e Categorias”, aí ele não trabalha explicitamente com categorias psicanalíticas...

---

<sup>9</sup> Christoph TÜRCKE, *Der tolle Mensch. Nietzsche und der Wahnsinn der Vernunft*, Luneburg: zu Klampen, 1989.

**L. N.- Mas implicitamente, sim.**

**Ch. T. -** Sem dúvida! Sem se ter em mente o subsolo das categorias psicanalíticas, ele não teria sido capaz de desenvolver tal crítica conceitual. Sou convicto disso. Isso pertence à complexidade e fineza da obra dele, que, por vezes as coisas estão em jogo sem serem mencionadas. Recepções mais superficiais não percebem isso.

**L. N.- O senhor avalia que sua tarefa de revisão crítica da bateria de conceitos psicanalíticos está concluída?**

**Ch. T. -** Nunca!

**L. N.- E para onde ela aponta? Chegamos ao *Hiperativo*<sup>10</sup> caracterizado como um sintoma cultural?**

**Ch. T. -** Bom, ao me concentrar no fenômeno cada vez mais dominante que se chama transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), entrei numa certa fase de não apenas me dedicar à análise, mas também de acrescentar propostas.

**L. N.- Eu gostaria apenas de, nesse momento, indagá-lo no sentido da direção em termos da conclusão quanto ao desenvolvimento da tarefa de desenvolver uma Filosofia com base nesse diálogo produtivo com a Psicanálise.**

**Ch. T. -** Bom, em *Hiperativo* a psicanálise recua, mas continua como subsolo, enquanto no trabalho posterior a *Filosofia do Sonho*, no *Sonho de Jesus: psicanálise do novo testamento*<sup>11</sup> se encontra uma aplicação explícita da teoria psicanalítica à origem do cristianismo.

**L. N.- Gostaria de falar um pouco deste trabalho?**

**Ch. T. -** Posso. O ponto de saída é o seguinte: Jesus não foi o fundador do cristianismo, foi apenas seu disparo. Quem fala do fundador, já está dentro da ideologia cristã, afirmando uma continuidade fictícia, supondo que Jesus tinha “querido” o cristianismo. Enquanto ocupado com a *Filosofia do Sonho*, fui procurado por alunos da Academia de Belas Artes: “por favor, faça um curso sobre a Bíblia, porque sempre fala dela de uma maneira que nenhum de nós conhece. Deve haver alguma coisa por detrás...” O primeiro curso foi sobre o Antigo Testamento, muito bem recebido, os debates não terminavam. Depois me solicitaram um curso sobre o Novo Testamento. Como o apresentar para estudantes da arte? Resolvi apresentá-lo através das parábolas do Jesus.

<sup>10</sup> Christoph TÜRCKE, *Hyperaktiv! Kritik der Aufmerksamkeitsdefizitkultur*, Munich: Beck, 2012.

<sup>11</sup> Christoph TÜRCKE, *Jesu Traum. Psychoanalyse des Neuen Testaments*, Luneburg: zu Klampen, 2009.

É uma linguagem imagética, metafórica, alguma coisa para artistas. A partir da estrutura do sonho fiz uma nova leitura do Novo Testamento. A última tinha feito há quase 30 anos na tese de doutorado. Agora descobri entre o Jesus histórico e os evangelhos a mesma dinâmica que Freud tinha percebido entre o pensamento latente e o conteúdo manifesto do sonho. Daí cheguei a alguns resultados que ninguém havia trazido à tona antes e que não são bem-vindos na teologia. Mas isso ensejaria um debate bem especial, difícil de ser exposto aqui.

**L. N. – Muito interessante! Ainda com relação à psicanálise o senhor argumentou no sentido de que Freud, por vezes, se esquece de que o “aparelho psíquico” possui um corpo.**

**Ch. T. – Sim.**

**L. N. – E, assim, resvalar para a metafísica.**

**Ch. T. – Um pouco...**

**L. N. – De outra parte, o senhor esboçou no seu livro *Filosofia do sonho* uma tentativa de leitura da segunda tópica freudiana com base no comportamento neurofisiológico da pulsão *thanática*; a única que, originada do trauma sob a forma de compulsão à repetição, quando dá passagem à forma de consciência especificamente humana, conduziria à edificação da cultura.**

**Ch. T. – Não a pulsão thanática.**

**L. N. – Mas eu me refiro à pulsão de morte interpretada materialisticamente.**

**Ch. T. –** Aqui o termo “materialismo” não adianta. Eu argumento no sentido de que o próprio fundador da cultura é a compulsão à repetição, compulsão que Freud chamou uma vez, num momento altamente lúcido, de pulsão ainda mais original e elementar do que o princípio do prazer. Não tardou que tal compulsão veio ameaçando o princípio do prazer enquanto pilastra de sustentação da teoria e prática terapêutica inteiras. A compulsão à repetição não pôde perturbar o esquema pulsional que Freud havia erigido na *Interpretação do Sonho*. Por isso ele batizou tal compulsão de pulsão thanática. Sob este nome ela se tornou inofensiva ao princípio do prazer, deixou de ser separada dele e considerada uma esfera pulsional própria fora do alcance do tratamento psicoanalítico. Ao menos Freud nunca fez questão de curar conflitos thanáticos.

L. N.- Algo que simplesmente estaria além do princípio do prazer.

Ch. T. - Concordo. Mas o que é aquele “algo”? Será algo que “quer” a morte de si mesmo? Duvido. A compulsão à repetição tem lugar a fim de sobreviver, de escapar. A construção da pulsão thanática é um subterfúgio. Por essa construção Freud tentou se livrar de uma ameaça. Decifra-se isso melhor por duas categorias freudianas: recalque e deslocamento.

L. N.- E terminou por criar um mito.

Ch. T. - Como ele mesmo confessou: A doutrina pulsional “é a nossa mitologia”.

L. N. - E você o interpreta materialisticamente através dos rituais sacrificiais, estamos de acordo?

Ch. T. - Sim!

L. N. - Então, a questão seria: quando você o acusa de às vezes esquecer que o ser humano tem um corpo e operar teoricamente com o aparelho psíquico, e, desse modo, fazer com que a psicanálise quase resvale para a metafísica, por seu turno haveria uma outra possibilidade: a de ler o comportamento da segunda tópica – Id, Ego e Superego – no próprio comportamento neurofisiológico da pulsão.

Ch. T. - Exato. Estamos de acordo.

L. N. - Agora a questão que eu gostaria de fazer ainda quanto a sua compreensão da teoria psicanalítica, diz respeito à possibilidade de retomar a tentativa de ler a segunda tópica no comportamento neurofisiológico da pulsão como uma tentativa de atualizar a obra do Freud; mas a partir do *Projeto de uma psicologia para neurologistas*. Quando o senhor se refere a Freud dizendo que nesse ponto da elaboração da teoria ele retorna a formação inicial de médico e começa a falar novamente como um neurologista. Permita-me provocá-lo no seguinte sentido: a proposta de rever a psicanálise a partir dessa obra do Freud *Um projeto para uma psicologia para neurologistas* seria o antídoto, a seu ver, para não deixar a psicanálise resvalar em certa metafísica ao pressupor um aparelho psíquico independente do corpo? Explico: ao insistir no corpo como fundamento substrato materialista da psicanálise, o senhor não insistiria mais uma vez nas determinações biológicas, e, a partir daí certo alinhamento à psicanálise inglesa?

**Ch. T.** – A quem se refere falando de psicanálise inglesa?

**L. N.** – **D. Winnicot, por exemplo.**

**Ch. T.** – Não argumentei a partir dele, mas a partir do próprio Freud. Freud começou como neurologista. Não vejo a psicanálise senão como um tipo de auto-ultrapassagem da neurologia. Ultrapassagem em direção a uma coisa que mais tarde se chamou psicanálise; que foi inventada pela ultrapassagem e não existia antes. E essa auto-ultrapassagem continha já uma certa autorreflexão e uma base filosófica, se bem que não explicitamente. Aí vemos já na própria gênese da psicanálise um momento filosófico. Às vezes Freud, para se defender contra os antigos colegas da neurologia mecanicista, exagerou em sugerir a psique como uma coisa independente. Mas, a meu ver, isso não passa de certas oscilações na obra dele. Há trechos em que ele fala da alma como se fosse uma coisa independente. Nesses trechos ele se torna idealista. Mas não são trechos constitutivos da psicanálise como teoria. São exceções. E, em pontos chaves, ele volta à antiga profissão de neurologista da qual ele mesmo nunca abriu mão totalmente. Isso é importante para a compreensão de *Para Além do Princípio do Prazer*, obra que não se entende senão a partir de uma base neurológica. Em termos hegelianos: A auto-ultrapassagem da neurologia que Freud realiza, tem a estrutura da negação determinada. Ele mesmo não usa esse termo, mas a partir de Adorno, para o qual a negação determinada é a categoria por excelência, se pode compreender a inauguração da psicanálise filosoficamente. É claro que faço uma leitura, uma interpretação, aplicando essa terminologia, mas essa interpretação permanece bem freudiana a meu ver. Sempre que critico Freud, a crítica se deriva das próprias categorias freudianas. É o caso da pulsão thanática. Acontece também com o tópico do assassinato do pai, com o auto-erotismo como paraíso do lactente e com aqueles trechos de uma alma supostamente independente do corpo. O lema é sempre “crítica imanente”, por dentro e não de fora.

**L. N.** – Vamos passar à relação com o marxismo. A teoria crítica sofreu e ainda sofre com as acusações de pouco se ocupar dos fatores econômicos do desenvolvimento social. O senhor argumentou em seu livro *Sociedade Excitada* no sentido de desvendar o que poderíamos denominar de fundamento materialista da teoria do valor de Marx. Ao reconduzi-lo à tese central do livro, assim como o mercado possuiria uma gênese sacra, também a incomensurabilidade do valor econômico descenderia, ela mesma, do choque traumático primevo, acometido aos nossos mais remotos ancestrais, algo que não é possível quantificar. Essa tese

provaria também a compulsão à repetição como sendo o fundamento neurofisiológico da reprodução ampliada do valor? Em última análise: no capitalismo enquanto modo de produção orientado para a valorização crescente do valor e a compulsão à repetição descenderiam do mesmo fenômeno – do choque traumático primevo?

**Ch. T.** – Isso é a minha suspeita há tempo. Não a elaborei suficientemente na *Sociedade Excitada*. Ao início do próximo ano sairá a minha *Filosofia do Dinheiro*<sup>12</sup> que tenta preencher esta lacuna.

**L. N.** – Então o senhor já havia antecipado essa questão e pretende solucioná-la?

**Ch. T.** – Por enquanto me contento em mencionar que a volta às origens da troca, ou seja, às origens do pagamento é crucial para entender tanto o que é o dinheiro quanto o que é o capitalismo. Parece-me cada vez mais óbvio que o pagamento original é o sacrifício humano. Era a primeira moeda da humanidade. E sem levar em conta isso, não se entende bem o que é o dinheiro. Nem Marx entendeu bem a gênese do dinheiro. Ele não fez senão repetir a lenda aristotélica de que um belo dia tribos primitivas resolveram trocar seus excedentes de víveres, lenda cuja versão moderna divulgou Adam Smith. Nesse ponto, Marx não saiu da economia burguesa. Quando eu o critico, critico-o como economista burguês.

**L. N.** – Mas isso traria consequências de grande envergadura porque tal crítica anularia o subtítulo do *Capital*. Por *Crítica à economia política* subentende-se crítica da economia política burguesa, tão somente!

**Ch. T.** – Ao menos em certos pontos. Parece-me cada vez mais que Marx permaneceu muito mais enredado nessa economia do que ele mesmo percebera. Vou mostrar isso em termos de valor, mais-valia, capital, queda tendencial da renda de lucro etc., no livro que está para sair. O espinho da crítica marxiana continua picando. Mas certas categorias substanciais devem e terão que ser retrabalhadas ou até mesmo revistas.

**L. N.** – Revistas?

**Ch. T.** – Revistas. Veja por exemplo o famoso “caráter fetichista da mercadoria”. Essa fórmula alude a práticas de povos primitivos que produzem de madeira, barro ou outras matérias certas figuras as quais depois veneram como incorporações de

<sup>12</sup> Christoph TÜRCKE, *Mehr! Philosophie des Geldes*, Munich: Beck, 2015.

poderes exteriores. O que resta desta estrutura religiosa no *Capital* marxiano? Pouco. A mercadoria se independentiza de seus produtores. Isso sim. Mas será que ela figura como ópio do povo; que ela assume a superioridade de uma categoria salvadora, como na religião; que ela ganha o caráter de um substituto do desejo? Nada disso. O “segredo” do fetiche restringe-se à mera independentização do produto em relação ao produtor. A categoria do fetiche acaba subdeterminada.

**L. N. – Ela soçobra.**

**Ch. T. –** Isto. E mostra que Marx, ignorando a gênese sacra do pagamento e da troca, se movimenta na superfície do fenômeno. Isso não desfaz os grandes méritos dele, mas tem consequências que os pais da Teoria Crítica não ousaram tematizar. Nem Adorno, que em certas notas póstumas revelou um grau de distância com relação a Marx que ele não ousou articular em escritos publicados. Eu analiso tudo isso a partir da origem sacra da troca e do pagamento, ou seja, do dinheiro. Daí abrir-se-ão dimensões para um entendimento mais profundo do capitalismo, inclusive da profundidade dele. Quem subestima o subsolo sagrado do capitalismo vai subestimar sua duração e durabilidade, que até hoje não se superou. É preciso dar um novo passo econômico na Teoria Crítica; aceito aquela crítica que diz: “Horkheimer e seus colaboradores ou não entraram na economia ou entraram pouco”. Reconheço aqui uma lacuna a ser preenchida.

**L. N. –** Se o senhor me permite uma pequena observação a favor do Marx, somente para ressaltar um ponto de discussão que acho bastante produtivo. Eu diria o seguinte: se Marx se moveu na superfície do fetichismo enquanto fenômeno socialmente determinado, no seu livro *Sociedade Excitada* o senhor, por sua vez, apontou como essa categoria, utilizada em paralelo com referência a Marx e a Freud, deveria ser remetida ao solo da teologia. Não obstante isso, quando Marx alegou que uma mercadoria satisfaz necessidades humanas, seja do estômago, seja da fantasia, ele fez reluzir um *insight* de caráter psicológico que também permaneceu carente de desenvolvimento. O *insight* psicológico ali presente, e ainda não desenvolvido inclusive no *Sociedade Excitada*, aponta para a questão de que o fetiche funda uma estrutura psicológica que Freud também não trabalhou, ao menos o suficiente. Freud estabeleceu muito bem a diferença entre neurose e psicose, mas não aprofundou o problema da perversão.

**Ch. T. –** Concordo!

L. N.- A perversão permanece uma figura metafórica utilizada tanto por Marcuse quanto por Adorno para fazer referência ao *modus operandi* próprio ao modo de produção capitalista. Mas quando buscamos relacionar dialeticamente a totalidade com a particularidade, falta, a meu ver, o elo capaz de explicitar como as pessoas sentem-se satisfeitas, ou mesmo procuram a satisfação das suas necessidades numa economia fetichizante.

Ch. T. - Por isso faço questão de voltar ao pagamento arcaico. A compulsão à repetição traumática que fez pagar o terror por um equivalente terrível (a palavra “pagar” vem de “paz”), trabalhava na inversão do terrível a um abrigo. Aí deparamos com a “perversão primeva” que deu início tanto à psique humana quanto à economia. Aí ainda há bastante coisa a ser desenvolvida.

L. N. - Creio que uma questão sobre a linguagem parece se impor a essa altura para que possamos compreender um pouco mais os desdobramentos da trilogia: *Sociedade Excitada, Filosofia do Sonho e Do Sinal de Caim ao Código Genético: Teoria Crítica da Escritura*. Sua crítica desferida à psicanálise de extração laciana, em *Filosofia do Sonho*, é simplesmente arrasadora. O senhor denominou tal leitura da obra de Freud de “teologia do falo”. É certo que, em termos gerais, o pensamento francês não se volta à gênese histórica dos fenômenos nos mesmos moldes que o materialismo histórico. Talvez a tradição de pensamento desenvolvida na França tenda a executar um movimento de pêndulo entre uma *Ur-Struktur*, uma estrutura primeira, e a comparação entre estruturas já constituídas. Ele faz uma balança entre *Ur-Struktur* e comparação com estruturas já constituídas. Também é certo que, sob esse ponto de vista, Lacan não escapou à regra e por isso o senhor o desaconselhou ao papel de um bom conselheiro para a psicanálise, tendo em vista o destacado papel que a história desempenha para o pensamento de Freud. De outra parte, devemos considerar que processos semióticos passaram ao primeiro plano no mundo contemporâneo.

Ch. T. - Sim.

L. N. - Fenômeno que requer um aparato conceitual bastante refinado para análises e o estabelecimento de diagnoses, sejam elas individuais ou sociais, em tempos de cultura midiática *high-tech*. O senhor julga que esse aparato deverá ser totalmente reconstruído, uma vez que conforme o seu juízo as assertivas de La-

can simplesmente nos induziriam ao erro no que diz respeito a essas análises e diagnósticos?

**Ch. T.** – Concordo muito que os processos linguísticos chamam cada vez mais atenção. A minha crítica a Lacan não nega isso. Não o acuso de superestimar a semiótica. Pelo contrário. Trabalho em reapropriar sua base materialista que sumiu no estruturalismo. No terceiro capítulo da *Filosofia do Sonho* tento reconstruir o desenvolvimento das estruturas gramaticais a partir do “nome” enquanto eco de experiências traumáticas, supondo que os processos semióticos e significativos, bem como os rituais arcaicos, são oriundos do sofrimento, são “saídas de emergência”. Saídas de emergência da humanidade. Quem supõe estruturas originais, sem se ocupar com a sua gênese, ignora o fogo original da semiose. Contenta-se com estruturas neutras e sempre prontas, no fundo com gavetas eternas. Não resta senão encaixar os fenômenos nelas por processos de subsunção. Nem o próprio Lacan escapa disso. O estruturalismo reestabelece estruturas idealistas, cripto-platônicas em última instância.

**L. N.** – Cripto-platônicas?

**Ch. T.** – Sempre já prontas, sem gênese, sem fim, estas estruturas se assemelham às ideias platônicas. Elas servem para encaixar linguagem, semiose, significado, mas pouco para entendê-los. Por isso proponho uma teoria genealógica da linguagem, mais ou menos pré-desenhada no próprio Freud. Não afirmo ter resolvido tudo no terceiro capítulo do *Filosofia do Sonho*. Mas não vejo como chegar a um entendimento materialista do significado e da semiótica, que se ancora também na dimensão física da pulsão, senão compreendendo-os como *saída de emergência*.

**L. N.** – Existe aí um *gap*. Eu gostaria de indagá-lo no sentido da sintomatologia da nossa época e que se manifesta, sobretudo, nos diagnósticos acerca de problemas vividos pelas novas gerações no âmbito educacional, ainda que não exclusivamente nesse âmbito. O fenômeno ao qual me refiro é exatamente o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), que foi o tema do seu último livro lançado na Alemanha, e foi também o tema da sua conferência no nosso IX Congresso Internacional de Teoria Crítica, aqui em Piracicaba-SP. Eu

gostaria que, na medida do possível o senhor fizesse uma síntese sobre como as suas pesquisas desembocaram nesse sintoma; e também sobre a “terapêutica”, se é que posso me referir à proposta com essa palavra, quando o senhor faz a proposição de uma “disciplina de rituais”.

**Ch. T.** - Bom; primeiro ponto: suponho que o TDAH não é uma doença em um ambiente saudável. Pelo contrário, os portadores de TDAH de certa maneira são os pioneiros de um desenvolvimento sociocultural geral e também global. Por isso, não foi necessário explicar muito sobre esse fenômeno que analisei quando estava na Alemanha a um público brasileiro. Esse tipo de tradução não foi necessário. É interessante! Todo mundo entendeu na hora. Então, estamos diante de um fenômeno global. Também faço questão de sublinhar que não é possível compreender esse fenômeno senão por meio de categorias capazes de abarcar uma “cultura de déficit de atenção”. Cultura, nesse sentido, já pressupõe um conceito crítico. De certa maneira significa: falta de cultura! Não é a toa que me referi a fenômenos já descritos no *Sociedade Excitada*. Por exemplo: a “distração concentrada”. Falei dela há doze anos. Ela se agravou de lá para cá; não se desfez. O novo livro não é original quanto às categorias básicas. Talvez eu mesmo não o escrevesse se a própria editora não me pedisse, e se eu não tivesse vislumbrado aí uma oportunidade de apresentar uma proposta há tempo ventilada: a do “estudo do ritual”. Não a desenvolvi sozinho. A minha “musa pedagógica” colaborou, que é a minha esposa, professora de primeiro grau e formada em pedagogia de teatro ambientado para crianças. É uma proposta “afirmativa”. Isso parece estranho para um teórico crítico, não?

**L. N.** - Não tão estranho. Adorno chegou a fazer algumas propostas quando do retorno dele à Alemanha.

**Ch. T.** - Exato. Sempre que nós observamos as atividades adornianas em detalhe, se vê que ele não se contenta com a mera negatividade. Ele fez propostas, ele interveio: como lidar com a memória do passado e como contribuir à formação (*Bildung*), etc. Boa formação não salva, mas adianta. A minha proposta também não propõe a salvação da humanidade! Como expus, especialmente no debate que se seguiu a minha conferência no IX Congresso de Teoria Crítica, essa proposta apenas condensa e aguça medidas já existentes. Professores sensatos trabalham há muito com repetições bem dosadas, e rituais não são senão repetições codificadas. Todavia, o

“estudo de ritual” vai além. Trata-se de estabelecer um eixo de ritual que permeie o ensino inteiro; eixo que, no primeiro grau da escolarização, não deve passar de uma espécie de um “treino”: confirmar certos costumes que dão estabilidade à lida dos professores com os alunos. Além disso, talvez cada terceira ou quarta semana, uma performance de teatro possa ser apresentada, ensaiada a partir dos assuntos trabalhados nas aulas. Tem tanta coisa chata que se torna interessante ao se transformar em material de teatro. Assim, se pode integrar o conteúdo inteiro do ensino básico em pequenas apresentações. Mais tarde, nas classes mais avançadas, o “estudo de ritual” iria além do mero exercício e ensaio. Acrescenta-se uma dimensão teórica, uma disciplina escolar própria que reflete o alcance dos rituais, seus significados e estruturas. Por um lado, ninguém escapa totalmente dos rituais. Quem os nega, de modo abstrato, irá germinar rituais não refletidos, inconscientes. Por outro lado é indispensável ganhar uma consciência profunda da formação e prática dos rituais. Isso implicaria numa dimensão essencialmente crítica. “Estudo de ritual” seria a um só tempo treinamento e conscientização. Proponho unificar neste “estudo” duas disciplinas escolares que até agora correm separadamente. Uma se chama ciência social. Ora, o que é uma estrutura social? É um conjunto de comportamentos entre certas pessoas, comportamentos repetidos, repetidos, repetidos, a ponto de se tornarem independentes.

**L. N. - Destacados.**

**Ch. T. - Destacados.** Em outras palavras, estruturas sociais não são senão rituais institucionalizados. Por vezes, eles se voltam contra as pessoas mesmas que os estabeleceram. Novamente se impõe o ponto de vista da genealogia. Não se entende estruturas sociais sem decifrar sua gênese. O “estudo de ritual” implica numa genealogia das estruturas. Aliás, em favor das crianças. Uma criança que sabe como uma estrutura se faz, como ela se desenvolve, como ela se estabelece, não mais se contenta em vivê-la enquanto algo meramente externo; e sim enquanto algo que ela mesma contribuiu para estabelecer. Isso fomenta um entendimento dialético das próprias estruturas sociais. Um estruturalismo que já pressupõe estruturas como fatos consumados, nunca conseguirá isso. A outra disciplina escolar a ser integrada no “estudo de ritual” é a religião, porém não a serviço da fé, mas da análise racional. A escola é o lugar para aclarar fenômenos religiosos, para apreender respeitar quem os venera, mas não para a veneração. Escola não é igreja. Ainda

assim, o nervo de qualquer religião consiste em seus sacramentos explícitos e implícitos. São rituais por excelência. Trata-se de enfrentá-los, de respeitá-los e de penetrá-los intelectualmente ao mesmo tempo. Unificar todo o conteúdo curricular da ciência social e da religião em uma disciplina abrangente ajudaria a entender melhor os fenômenos reais dentro da sociedade; fenômenos que não se deixam separar absolutamente em profanos e sagrados. Como se distingue uma torcida de uma comunidade de fé? Cada vez menos. Pessoas com conhecimentos psicanalíticos e conhecimento acerca do fetichismo da mercadoria sabem que essa separação abstrata entre o profano e o sagrado não se sustenta. O “estudo de ritual”, então, daria um panorama sinótico do profano e sagrado, enfocando seu entrelaçamento mútuo e moderando os conflitos multiculturais que surgem daí e não poupam o dia-a-dia da escola atual, também no Brasil, não apenas na Europa. É claro que o “estudo de ritual” não seria uma disciplina confessional. Por isso as igrejas não ficam muito felizes com a proposta. Ao menos enquanto a religião continuar como uma disciplina ensinada na escola.

**L. N. – E essa proposta já foi testada na Alemanha em algum nível?**

**Ch. T. –** Houve uma escola alemã que se manifestou dizendo: nós queremos experimentar a proposta passo a passo. Infelizmente, o experimento, antes de ser inaugurado, estagnou por razões alheias que não tem a ver com o próprio projeto. Outras escolas também mostraram interesse, mas ainda não resolveram iniciar. De qualquer forma, a proposta depende de iniciativas básicas, de escolas que arrisquem o experimento. Sem resultados promissores auferidos por meio de projetos básicos o “estudo de ritual” não se espalhará. O Estado não se interessará por ele se a base escolar não fizer questão de cobrá-lo. Se eu entrar o Ministério de Educação dizendo: olha, estou com uma nova proposta, a resposta será: adeus amigo!

**L. N. – Agradeço-lhe muitíssimo, Professor Christoph Türcke, pela entrevista concedida.**

# PARA UNA EDUCACIÓN CRÍTICA EN LA POST-HISTORIA

*For a Critical Education in the Post-History*

RODRIGO DUARTE\*

[rduarte@fafich.ufmg.br](mailto:rduarte@fafich.ufmg.br)

Para abordar la posibilidad de una educación crítica en la post-historia, es necesario, primeramente, hacer una aclaración sobre el concepto de “post-historia”, cuyo empleo debe, por cierto, estar rodeado de toda cautela, teniendo en cuenta sus posibles connotaciones no sólo acríticas, sino propiamente reaccionarias adquiridas en las últimas décadas<sup>1</sup>. La acepción aquí empleada se refiere directamente al libro de Vilém Flusser *Pós-história. Vinte instantâneos e um modo de usar*<sup>2</sup>, que conceptualiza de modo crítico la situación contemporánea, considerando nociones que, en este contexto, adquieren significados bien específicos. Para caracterizar la concepción flusseriana de post-historia abordo, aquí, algunas de esas nociones, tales como: “programa”, “comunicación”, “ritmo”, “imagen”, “diversión” y “embriaguez”.

En la situación contemporánea sobresale, según Flusser, el amplio predominio de lo que él llama *programas*, o sea, *scripts* que determinan el funcionamiento de *aparatos* —equipamientos que operan de modo más o menos automático, con la intervención de lo que el filósofo denomina *funcionarios*: personas cuya incumbencia es operarlos (siempre mediante la orientación de los programas). Entre los funcionarios están los llamados *programadores*, que tienen mayor intimidad con los aparatos y son aquellos que establecen el conjunto de virtualidades que hacen que esos dispositivos funcionen. Los programadores, a pesar de tener más poder que los funcionarios comunes, están lejos de ser omnipotentes, ya que ellos mismos son también funcionarios de un meta-aparato, programado por un meta-programa y así sucesivamente. Esto significa que, para Flusser, “aparato” puede aludir tanto a

---

\* Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil).

<sup>1</sup> Sobre esta cuestión, véase mi artículo “A plausibilidade da pós-história no sentido estético”: *Trans/form/ação*, Marília, v. 34, 2011, págs. 155-214.

<sup>2</sup> Vilém FLUSSER, *Pós-história. Vinte instantâneos e um modo de usar*, 2ª ed., São Paulo: Annablume, 2011. De aquí en adelante citado en el cuerpo del texto como “PH”, seguido del número de página, entre paréntesis.

un pequeño instrumento dotado de cierto automatismo (una cámara fotográfica, por ejemplo) como a una fábrica, a un sector fabril, a la maquinaria del Estado, etc. De este modo, todo el mundo contemporáneo puede ser concebido, en última instancia, como un “mega-aparato”, en el cual todas las personas se transforman en funcionarios, que operan aparatos (en el sentido más estricto) por medio de programas. Este cuadro, que es, de hecho, bien tenebroso, puede, según Flusser, ser revertido mediante un exacto entendimiento de la situación y un fructífero aprendizaje para lidiar con el absurdo de los programas y de los juegos propuestos por ellos:

“En suma: lo que debemos aprender es a asumir el absurdo, si queremos emanciparnos del funcionamiento. La libertad es concebible sólo en cuanto juego absurdo con los aparatos. En cuanto juego con programas. Es concebible sólo después de que hayamos asumido la política, y la existencia humana en general, en cuanto juego absurdo. De que aprendamos a tiempo a ser tales jugadores, depende que continuemos siendo “hombres” o que pasemos a ser robots: que seamos jugadores o piezas de juego.” (PH, 44-5)

La insistencia, por parte de Flusser, en el hecho de que la superación de ese cuadro amenazador implica un *aprendizaje*, se hará más clara a continuación. Como quiera que sea, el filósofo prosigue en la tipificación de su concepto de “post-historia”, para el que resulta de gran relevancia la noción de “comunicación”. En ella se introduce uno de los *topoi* más importantes de la filosofía flusseriana de los medios de comunicación: la distinción entre “discursos” y “diálogos”, siendo los primeros oriundos de una concepción orientada a la *objetividad*, tienen la función de difundir conocimiento, mientras los segundos tienen como meta la *intersubjetividad* y actúan como productores de conocimiento nuevo. De acuerdo con esta distinción, los diálogos pueden ser circulares (p. ej.: mesas redondas, parlamentos) o en red (p. ej.: sistema telefónico, opinión pública); los discursos pueden ser teatrales (p. ej.: clases, conciertos), piramidales (p. ej.: ejércitos, iglesias), en árbol (p. ej.: ciencia, artes) o anfiteatrales (p. ej.: radio, prensa escrita). En la caracterización crítica de la post-historia, se destaca el hecho de que, pese a las amplias posibilidades técnicas para el desarrollo de diálogos, en la contemporaneidad los discursos predominan considerablemente sobre los diálogos, lo que configura una crisis profunda: “Bajo el *dominio de los discursos* el tejido social de Occidente se va descomponiendo” (PH, 74).

A semejanza de lo enunciado a propósito del complejo programa/aparato/funcionario, Flusser no piensa que la situación sea irreversible, aunque sea muy grave. Para él, el camino hacia la salida de esta crisis sólo podría darse por medio de una reanudación radical de los diálogos:

“Todo el espacio está ocupado por las irradiaciones anfitrales y por el diálogo en red. (...) La crisis actual de la ciencia debe ser, pues, analizada en el contexto de la situación comunicológica de la actualidad. Mientras no haya espacio para la política, para diálogos circulares no elitistas, la crisis de la ciencia se presenta irresoluble.” (PH, 78-9)

El predominio de los discursos anfitrales (típicos de la cultura de masas) y de los diálogos en red (que puede ser bien ejemplificado por la banalidad de los “posts” en las redes sociales...) se vincula con el concepto flusseriano de “ritmo”, que describe los recorridos que las masas realizan mediante la programación impuesta por aparatos. Flusser asevera que la plaza del mercado —el *ágora*—, que tenía en la Antigüedad la función de posibilitar los intercambios de mercaderías e informaciones, en la Edad Media fue cubierta con una cúpula, tornándose basílica, y pasando así a funcionar como local de reciclaje espiritual. En la actualidad, las dos funciones tradicionales de ese tipo de espacio público —inicialmente de mercado, después de la basílica— habrían sido “recodificadas”, originando los *shopping centers* (que, por cierto, no raramente ostentan cúpulas en su arquitectura...), en los cuales la función del mercado fue traspuesta al *supermercado*, y la función original del templo se traspuso al *cine*. Para Flusser, es exactamente el movimiento pendular de las masas entre esos dos polos lo que determina “nuestro ritmo”:

“El supermercado y el cine forman las dos aspas de un ventilador que insufla en la masa el movimiento del progreso. En el cine la masa es programada para el comportamiento consumidor en el supermercado, y del supermercado la masa es liberada para reprogramarse en el cine.” (PH, 87)

La idea de que el cine toma tendencialmente la función de orientación espiritual que el templo desempeñaba en el pasado remite a la concepción flusseriana de imagen. En su caracterización, el filósofo señala el hecho de que nuestra cotidianidad está dominada por superficies (i.e., objetos bidimensionales) resplandecientes que *irradian mensajes* y que determinan nuestras vidas: “Planos como fotografías, pantallas de cine y de TV, cristales de los escaparates, se convirtieron en portadores de las informaciones que nos programan. Son las imágenes, y no ya los textos, los medios de comunicación dominantes” (PH, 113-4).

Cuando Flusser afirma que “no [son/rd] ya los textos, los medios de comunicación dominantes”, se refiere al hecho de que la *escritura*, en cuanto código *lineal*, surgió probablemente en el tercer milenio a.C. en Mesopotamia como reacción contra el predominio de las imágenes tradicionales, cuando se descubrió que estas no eran solamente un medio para la orientación humana, sino que también engañaban y alienaban. Desde el momento de su invención, el texto disolvió la *bidimensionalidad* de las imágenes en una *unidimensionalidad* que tenía como principal tarea *explicarlas*. De acuerdo con Flusser, la superación del dominio de las imágenes rumbo a la situación de predominio de los textos coincide exactamente con la transición de la prehistoria a la historia:

“Para la consciencia estructurada por imágenes la realidad es *situación*: domina la cuestión de la relación entre sus elementos. Tal consciencia es *mágica*. Para la consciencia estructurada por textos la realidad es *devenir*: domina la cuestión del evento. Tal consciencia es *histórica*. Con la invención de la escritura, la historia se inicia.” (PH, 115-6)

Sin embargo, si la revolución iconoclasta, contenida en el predominio de los textos, pretendía un esclarecimiento lo más completo posible del mundo, por otro lado, no escapó de los mismos *impasses* a los que estaban sometidas también las imágenes: “Los textos, como el resto de las mediaciones (...) representan el mundo y encubren el mundo, son instrumentos de orientación y forman paredes opacas de bibliotecas. Desalienan y alienan al hombre” (PH, 117).

Así como la ambigüedad de las imágenes tradicionales generó el advenimiento de un nuevo código que llegaría a predominar —la escritura—, la comparable ambivalencia de los textos ocasiona, de acuerdo con Flusser, la aparición de un nuevo tipo de imagen, que, a diferencia de la tradicional, no es producida directamente por la mano del hombre, sino mediante códigos lineales (en particular los expresados en lenguaje matemático). De este modo, análogamente a la ligación de las imágenes tradicionales a la prehistoria y de la escritura a la historia, el nuevo tipo de código —una especie de síntesis de los precedentes, surgido en el siglo XIX con la invención de la fotografía—, denominado por Flusser *imagen técnica*, se liga al advenimiento de aquello que el filósofo entiende por “post-historia”:

“Los textos se dirigen, originalmente, contra las imágenes, con el fin de hacerlas transparentes a la vivencia concreta, con el fin de liberar a la humanidad de la locura alucinatoria. Función comparable es la de las tecnoimágenes: se dirigen contra los textos, con el fin de hacerlos transparentes a la vivencia concreta, con

el fin de liberar a la humanidad de la locura conceptual. El gesto de codificar y descifrar tecnoimágenes acontece en un nivel que se aleja *un paso* del nivel de la escritura, y *dos pasos* del nivel de las imágenes tradicionales. Es el nivel de la consciencia *post-histórica*.” (PH, 117)

Tenemos aquí, pues, una caracterización de la post-historia en cuanto situación en la que predominan ampliamente las imágenes técnicas (o tecnoimágenes) sobre la escritura y las imágenes tradicionales, que subsisten, sin embargo, en un papel secundario. Como se podría suponer, la misma ambigüedad de esos códigos fundantes que predominaban anteriormente, en el sentido de desalienar y alienar simultáneamente, aparece también con las imágenes técnicas, toda vez que éstas *pretenden* ser “sintomáticas” i.e., verdaderas en sí mismas y no “simbólicas”, como lo son las imágenes tradicionales. La postulación de verdad de las imágenes técnicas es insostenible en la medida en que los aparatos *transcodifican síntomas en símbolos*: el incontestado “realismo” de los registros del mundo exterior suministrado por tales imágenes oculta el hecho de que estos se encuentran sometidos a renovados procesos de simbolización. Por eso, de acuerdo con Flusser: “El mensaje de las tecnoimágenes debe ser descifrado y esa decodificación es todavía más trabajosa que la de las imágenes tradicionales: es todavía más ‘enmascarada’” (PH, 118).

Ese enmascaramiento de la comprensión del significado de las imágenes técnicas es una función directa de aquella programación de los funcionarios por los aparatos que ya mencionamos aquí y se vincula directamente con la industria cultural, que Flusser critica fuertemente en el capítulo “*Nosso divertimento*” del libro que nos ocupa. Según el filósofo, en la diversión, la *oposición dialéctica entre yo y mundo* es desviada hacia un “terreno intermedio”, a saber, el de las *sensaciones inmediatas*:

Las sensaciones no son aún ni yo ni mundo. “Yo” y “mundo” no pasan de extrapolaciones abstractas de la sensación concreta. La experiencia de la sensación hace que se olviden “yo” y “mundo”. La película, la TV, la noticia sensacional, el partido de fútbol divierten a la consciencia de la tensión dialéctica “yo-mundo”, porque son anteriores a esos dos polos (PH, 130-1).

Exactamente por eso la definición crítica de diversión, dada por Flusser, es la de una vivencia sensorial en la que nada es conservado o retenido por nuestro organismo espiritual, siendo todo secretado del mismo modo en que entró. En la práctica, eso significa la total incapacidad de las masas de digerir el gran volumen de informaciones a su disposición, lo que dificulta también la formación de un tipo de memoria que es imprescindible para el pensamiento crítico:

“La diversión es acumulación de sensaciones para ser eliminadas sin digerir. Una vez puestos entre paréntesis mundo y yo, la sensación pasa sin obstáculo. No hay ni algo que debe ser digerido, ni interioridad que pueda digerirlo. No hay intestino ni necesidad de intestino. Lo que resta son *bocas* para tragar la sensación, y *ano* para eliminarla. La sociedad de masas es sociedad de canales que son más primitivos que los gusanos: los gusanos tienen funciones digestivas.” (PH, 132)

Según Flusser, motivaciones semejantes a las que están el origen de la compulsión a la diversión, nos llevan también a la tendencia a usar drogas, las cuales, de hecho, no son exclusividad de Occidente, ni de aquello que el filósofo llama post-historia, sino que se encuentran en todas las culturas, sin excepciones temporales o espaciales. Él afirma que la propia ambivalencia del término “droga”, que significa veneno y remedio, expresa el hecho de que la presión ejercida por la civilización es excesivamente elevada para que el individuo logre soportarla sin un auxilio externo, de modo que los estupefacientes, “desde el punto de vista de la cultura son ‘venenos’, desde el punto de vista de quien los usa son ‘salvavidas’” (PH, 153-4).

Una peculiaridad en el modo en que Flusser considera esta situación es que el arte podría ser considerado una poderosa droga, ya que posibilita una experiencia inmediata a través de su mediación e suscita —más que las drogas convencionales— un desafío casi ineludible para los aparatos, pues ataca la típica inconsciencia de su funcionamiento en la raíz, en la medida en que recurre a medios que compiten directamente con la sensorialidad inmediata de sus ofertas de entretenimiento:

“El arte es el órgano sensorial de la cultura, por intermedio del cual esta absorbe lo concreto inmediato. La viscosidad ambivalente del arte está en la raíz de la viscosidad ambivalente de la cultura toda. (...) Al publicar lo privado, al ‘tornar consciente lo inconsciente’, es mediación de lo inmediato, acto de *magia*. Pues tal viscosidad ontológica no es vivenciada por el observador del gesto como espectáculo repugnante, como lo es en el caso de las demás drogas, sino como ‘belleza’. Y la cultura no puede prescindir de esa magia: porque sin esa fuente de información nueva, aunque ontológicamente sospechosa, la cultura caería en entropía.” (PH, 159)

Alcanzamos entonces lo que Flusser considera prácticamente la única esperanza de que la humanidad no se transforme en un ejército de funcionarios que operan aparatos de acuerdo con programas previamente establecidos: la práctica del arte como ejercicio radicalmente creativo, según el filósofo, “se trata estrictamente del

único gesto político eficiente”, que amenaza con desestabilizar el funcionamiento de los aparatos. Porque éstos necesitan la nueva información continuamente producida por el arte, bajo pena de perecer por efecto de la entropía. Por otro lado, esa información nueva contiene los elementos que podrían ayudarnos a subvertir la acción de los aparatos:

“Publicar lo privado es el único compromiso en la república que efectivamente implica transformación de la república, porque es el único que la informa. Por lo tanto, en la medida en que los aparatos permiten un gesto tal, ellos mismo ponen en peligro su función despolitizadora. (...) Y en esa indecisión de la situación actual reside la tenue esperanza de que podamos, en futuro imprevisible, y por una catástrofe imprevisible, retomar en nuestras manos los aparatos.” (PH, 160-1)

Esta breve e incompleta caracterización de lo que Flusser entiende por “post-historia” nos permite ahora entrar en el tema de la educación crítica en ese ámbito, lo que implica un análisis del capítulo “*Nossa escola*”, del libro de Flusser que aquí nos ocupa.

El filósofo comienza el capítulo aseverando que el modelo de escuela que conocemos es una herencia de la sociedad preindustrial y recordando que la palabra viene de *scholé* (= ocio), mientras que su opuesto, *ascholia*, significa “negocio”, exactamente en cuanto negación del ocio. Siempre según Flusser, en esa concepción se encuentra implícito el desprecio por la vida activa y la valorización de la vida contemplativa característicos de la escuela en sus orígenes antiguos. Esta habría sido el lugar de las ideas inmutables: lugar de la teoría (palabra que significa literalmente “contemplación de Dios”).

La escuela en el sentido antiguo aquí aludido ocupa la cima de la jerarquía vital que consta de tres niveles: 1) la vida económica forma la base de la pirámide; en ese nivel doméstico predominan las mujeres y los esclavos; esta es, ante todo, vida privada, porque es “privada de las ideas”, siendo también, en ese sentido, vida “idiótica” (del griego *idiotes* = “hombres privados”). 2) la vida política, hábito del ciudadano libre, constituye el nivel intermedio, donde acontece el progreso “de la idea a ser realizada y de la realidad a ser idealizada” (PH, 163); esa vida es pública: las obras realizadas se destinan al mercado, para ser públicamente intercambiadas por otras. 3) la vida contemplativa forma el nivel superior, en el cual predomina la filosofía; este tipo de vida busca la sabiduría por medio de la visión de las ideas. La existencia de la política se justifica por proporcionar las bases de la vida contempla-

tiva, así como la existencia de la economía se justifica por proporcionar las bases para la política. En palabras de Flusser:

“La vida económica permite a los ‘dueños’ disponer de tiempo libre para realizar obras. Tales obras permiten, a una elite de filósofos, la crítica de las ideas realizadas imperfectamente en tales obras. En suma: el propósito político es la escuela. Los filósofos que viven en el nivel de la escuela son los reyes de la sociedad. Son ellos, los “escolásticos”, quienes guían, durante la Edad Media, el comportamiento de la sociedad. El clero es escuela victoriosa.” (PH, 164)

Según Flusser, la revolución industrial habría transformado radicalmente el significado original de “teoría”: esta dejó de ser contemplación de ideas inmutables y pasó a ser elaboración de modelos cada vez más adecuados a objetivos económicos, cuando la vida en la escuela dejó de ser contemplativa para transformarse en una “disciplina”: “La escuela pasó a ser lugar de un *saber al servicio del poder*, lugar de preparación para la vida activa” (PH 164).

Pero ese modelo de escuela industrial “moderna” se encuentra actualmente en una crisis, en la cual corre el riesgo de volverse superflua, inoperante y antifuncional. *Superflua*, en la medida en que los aparatos pueden programar el funcionamiento de la sociedad de modo más eficiente que la escuela. *Inoperante*, porque la escuela actual no es adecuada para la estructura del saber y del hacer contemporáneos. *Antifuncional*, en virtud de que la escuela actual funciona mal en el seno de la estructura comunicológica vigente, estructura que remite al ya mencionado predominio de los discursos anfiteatrales. Para usar los términos del propio Flusser, las escuelas tradicionales son *teatros*, mientras los *medios de comunicación* actuales son *anfiteatros* que irradian masivamente sus mensajes. “La escuela industrial es una *isla arcaica* en el océano de las comunicaciones de masa: se volvió *antifuncional* porque funciona en sentido opuesto al del flujo de los mensajes” (PH, 167).

De este modo, ambos propósitos a los que la escuela industrial servía, 1) la *transmisión de informaciones* para futuros agentes del proceso industrial y 2) la elaboración de informaciones que permitiesen el perfeccionamiento progresivo de los productos, son superfluos hoy en día. En lo que concierne a la primera tarea, las informaciones pueden ser transmitidas más eficientemente por las memorias artificiales, que almacenan más informaciones y más rápidamente que las humanas. Con respecto a la segunda tarea, los dispositivos cibernéticos elaboran nuevos modelos con más eficiencia y tienen la ventaja de “olvidar” mejor que las memorias humanas.

Nuevamente de acuerdo con Flusser, la escuela industrial se constituye según la estructura en “ramas” de los discursos de la ciencia y de la técnica modernas, cada una de estas ramas trata cierta materia específica (por ejemplo, la física trata de objetos inanimados, mientras la biología de objetos animados). Pero hay dos excepciones dignas de nota: la lógica y la matemática no tratan materias, sino métodos, y atraviesan las otras ramas escolares de manera más acorde con la estructura de la ciencia y de la técnica, que no acompañan ya las líneas estructurales de las escuelas. Para el filósofo, esta estructura acoge, hoy, nuevos saberes con características semejantes a las mencionadas:

“Nuevas disciplinas ‘formales’, no ‘materiales’, como lo son la informática, la cibernética, la teoría de las decisiones y de los juegos van estableciéndose, y van ocupando el centro del interés. Pues tales disciplinas no caben en los ‘currículos’ de la escuela industrial, ya que ‘atraviesan’ sus ramas” (PH, 167)

Frente a ese cuadro, Flusser vislumbra, inicialmente, un escenario sombrío, en que la escuela del futuro postindustrial podría devenir un anfiteatro irradiador de informaciones dirigidas a aspirantes a analistas de sistemas y programadores, que funcionarían por medio de aparatos. Siendo así, la escuela del futuro no programaría ya la sociedad para funciones del pensamiento mecánico (mejor realizadas por instrumentos inteligentes), sino para las de aquello que el filósofo llama “pensamiento analítico y programador”. Si esto de hecho ocurre, la escuela se transformará en el lugar de la programación de funcionarios sobre la base del funcionamiento circular de los aparatos, redundando en un totalitarismo hipertecnológico:

“En los términos de la filosofía platónica: la escuela, originalmente lugar de la filosofía, pasó a ser, en la sociedad moderna, lugar de la vida activa, y pasará, en el futuro, a ser lugar de la esclavitud económica del eterno retorno. Por la reestructuración de la escuela todos pasarán a ser esclavos. La *sociedad totalitaria* habrá sido establecida.” (PH, 168)

Así como se señaló anteriormente, la única alternativa a ese tenebroso estado de cosas se vincula, para Flusser, a la posibilidad del arte como forma de “embriaguez”, que permite una apertura hacia la “experiencia inmediata” y desestabiliza los aparatos, vista esa necesidad de información nueva a la que hemos aludido, bajo pena de sucumbir a una implacable *entropía*:

“El dilema que confronta la programación de los aparatos reaparece. Una de dos: o la escuela del futuro funcionará conforme esbozamos anteriormente (...). O la escuela permitirá que los receptores de las informaciones se retiren de la

escuela a su espacio privado, y desde allí publiquen información efectivamente nueva. En ese caso los aparatos corren peligro de ser *apropiados* por los participantes de la futura escuela.” (PH, 168).

Para Flusser, la misma “embriaguez” creadora del arte, puede acontecer en todas las disciplinas, ya que todo lo que el hombre sabe, realiza y vivencia, puede volverse belleza, “si está informado por la inmersión en lo privado” (PH 169). El posible jaque mate a los aparatos, de modo semejante al descrito a propósito de la creación artística en general, ocurre porque la escuela del futuro —devenida aparato en el sentido flusseriano del término— no podrá detener el impulso humano hacia la belleza sin arriesgarse a una muerte entrópica. Permitir ese trayecto, por otro lado, implica para la humanidad su propia superación.

La estrategia de la escuela industrial para evitar ese dilema habría sido establecer “academias de bellas artes”, en cuanto instituciones cuyo objetivo sería formar “artistas”, según Flusser, “tullidos que fueron amputados de la dimensión política y epistemológica propia del hombre” (PH, 169), segregándolos del campo donde podrían haber intervenido decisivamente para transformar la sociedad. La contraparte de esas instituciones son las escuelas superiores científicas y tecnológicas, en las que se produce una sistemática y profunda amputación de la dimensión estética humana, para la producción de científicos y técnicos “puros”. De este modo, la escuela industrial consiguió, aunque precariamente, reprimir el problema de la creatividad, encerrando al “arte” en un “gueto” divinizado, “y logró así crear como única forma cultural de la historia, un ambiente humano *feo*. Basta ver las ciudades industriales del siglo XIX” (PH 169).

Esa táctica se vio frustrada, al menos parcialmente, en la medida en que los propios aparatos, probablemente temiendo los resquicios de entropía que ella podría contener, revocaron el aislamiento de la dimensión estética, recuperando cierto tipo de creación bajo la forma del diseño industrial, del “arte de los medios de comunicación” y de la politología como “arte”:

“El artista puro se volvió un anacronismo, la *unidad original de lo verdadero, bueno y bello fue* restablecida por los aparatos, pero, esta vez, bajo la forma de *know-how*, de ‘tecnología’. Con esa estrategia los aparatos intentan recuperar la dimensión creativa del hombre que los amenaza.” (PH, 170)

Pero de esa estrategia de libertad de creación vigilada por parte de los aparatos, puede sobrevenir cierta reversión dialéctica, pues los institutos originados por ella son ambivalentes en relación a sus patrocinadores, en la medida en que, a partir de

la necesidad de ofrecer disciplinas “formales”, proporcionarán forzosamente la intelección de las “estructuras subyacentes” y esto es, según Flusser, “teoría” con significado próximo al que tuviera en la Antigüedad clásica, que puede ofrecer los presupuestos para una reflexión crítica sobre los aparatos y su posible “domesticación”:

“Los institutos tecnológicos futuros exigirán conocimiento de informática, cibernética, teoría de conjuntos y de los juegos. Esto proporcionará a los alumnos una distancia “irónica” relativa a los aparatos y su funcionamiento. Y tal distanciamiento teórico será una invitación a sumergirse en dirección a la experiencia inmediata. Invitación a la “filosofía”. Por así decir: a espaldas de los aparatos, los alumnos de la escuela futura trascenderán el aparato. Percibirán el aparato como juego. Serán jugadores con las reglas que aprenden. Trascenderán la función no como el productor de películas trasciende la cinta, sino que trascenderán el aparato como el filósofo trasciende la ciudad. Trascenderán el aparato *teórica y concretamente.*” (PH, 170)

En esa trascendencia con relación a los aparatos, según la cual los institutos tecnológicos podrían transformarse en academias en el sentido platónico del término, realizando lo que Flusser entiende como “*vuelco ontológicamente viscoso característico del arte*” (PH, 171), está implícita también una reestructuración fundamental de la escuela, totalmente rebelde a los aparatos, en la cual las potencialidades de los diálogos circulares —aquellos considerados por Flusser como los más democráticos— podrán ser completamente desarrolladas en detrimento de los discursos anfiteatrales que hoy predominan:

De discursiva, [la escuela/rd] pasará a ser dialógica: no hablará más “sobre”, sino “con”. Las “formas”, las estructuras subyacentes, dejarán de ser “temas”, y pasarán a ser *estrategias intersubjetivas*. Los participantes en la escuela dejarán de ser “programados” y pasarán a ser programadores dialógicos de los aparatos. *Ya no programarán programas, sino los propios aparatos.* Vivirán transaparáticamente. La sociedad totalitaria se volverá ‘democracia’ en un sentido jamás imaginado anteriormente (PH, 171).

La primera pregunta que se presenta es si esa “escuela en la que todos son reyes, en lugar de ser esclavos” (PH, 171) no sería una utopía totalmente irrealizable. Flusser también la considera de difícil realización, aunque no totalmente imposible, pues la “posibilidad (...) está en el programa de los aparatos” (PH, 171). Para él, el problema más grave es el del *timing* de realización de esa virtualidad impresa

en el programa de la post-historia, pues si los aparatos consiguieran transformarnos en robots antes que la mencionada subversión de sus nuevas escuelas sea consumada, poco quedará por hacer. En ese sentido, algo que puede —y debe— hacerse de manera inmediata es intervenir en el sentido de postergar al máximo la robotización para dar tiempo a la posibilidad de la reversión dialéctica de la escuela anfiteatral y aparatística en otra verdaderamente dialógica y democrática: “La estrategia de la hesitación se revela por lo tanto no totalmente negativa: retardar el progreso rumbo a la robotización, para permitir el *acaso de la democratización espacio y tiempo*” (PH 171).

Es oportuno observar que lo que Flusser llama “hesitación” no es cualquier forma de inmovilismo, sino un tipo de reflexión crítica (de hecho, emparentada con la que él realiza en su libro sobre la post-historia) que tanto orienta una acción más inmediata como permite vislumbrar una situación más auspiciosa para el género humano. Considerando esa exigencia, en los años posteriores a la publicación de la primera edición de *Pós-história. Vinte instantâneos e um modo de usar* (en 1983), en lo que concierne a la pedagogía surgida de la mencionada reflexión crítica, el filósofo desarrolló su concepción de “educación estética”. Esta se aproxima mucho al contenido del capítulo sobre la escuela que aparece en el libro sobre la post-historia, pero agrega un elemento importante, que es el carácter indispensable de las *vivencias concretas* para la formación de la consciencia crítica:

“Es increíble el contrasentido exacerbado de mucho de lo que se ha escrito sobre estética. Ese contrasentido debe remitirse a la separación de lo bueno y de lo bello, por un lado, y de lo bello, por otro. De hecho, la estética es la doctrina de la vivencia (“aisthetai” = percibir, vivenciar). Si se equipara el arte al método y la estética a la doctrina de la vivencia, entonces se torna claro lo que se quiere decir aquí con la nueva “educación estética”: una educación que se propone desmovilizar la separación de los ideales metodológica y vivencialmente (existencialmente)”<sup>3</sup>.

Para concluir, vale observar que la idea de “educación estética” de Friedrich Schiller (que, inclusive, se menciona en el capítulo “*Nossa escola*” — PH, 169) desde luego inspira fuertemente la concepción de Flusser, que, sin embargo, ostenta el calificativo de “nueva” para remarcar la diferencia ocasionada por el surgimiento de las nuevas tecnologías de la información. Un punto importante común a ambas

<sup>3</sup> Vilém FLUSSER, “Ästhetische Erziehung” In: Wolfgang Zacharias (ed.), *Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt*, Essen: Klartext-Verl., 1991, pág. 126.

concepciones de “educación estética” es exactamente el carácter crítico respecto a un estado de cosas amenazador que se anuncia (o se anunciaba) en el horizonte: en el caso de Schiller, se trataba de la reificación impuesta a la humanidad por el advenimiento de la producción industrializada<sup>4</sup>; en Flusser, se trata de convocar al arte y a la estética para resistir la amenaza de una alienación de tipo postindustrial, por medio de la cual los aparatos pueden llegar a transformar cada persona en un funcionario, sometido a sus programas. Sobresale también el hecho de que, en las concepciones de ambos filósofos, la adopción de un punto de vista estético es algo enteramente subversivo y que puede comenzar a ser practicado inmediatamente. ¡Esa es una lección que deberíamos aprender con toda urgencia!

*Traducción del portugués: María José Guzmán*

---

<sup>4</sup> La evaluación crítica hecha por Schiller sobre la amenaza de un pragmatismo perverso en el mundo occidental ya en el siglo XVIII, aparece claramente en el trecho a seguir: “Pero Ahora reina la necesidad y somete a la humanidad bajo su yugo tiránico. La *utilidad* es el gran ídolo del tiempo, para el que trabajan todas las fuerzas y al que han de rendir homenaje todos los talentos. En esta ruda balanza no tiene ningún peso el mérito espiritual del arte y, privado de todo estímulo, desaparece del mercado ruidoso del siglo. Incluso el espíritu filosófico de investigación arranca a la imaginación una región tras otra, y los límites del arte se estrechan a medida que la ciencia amplía los suyos” (Friedrich SCHILLER, “Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen”, In: *Schiller Theoretische Schriften*, Frankfurt/M: Deutsch Klassiker Verlag, 1992, pág. 559. Para esa cita fue empleada la traducción de Vicente Romano García (Madrid, Aguilar, 1963, pág. 28).

# INSTITUCIÓN E IDEOLOGÍA. LA ESCUELA ES UN MAL, PERO NO UN MAL NECESARIO

*Institution and Ideology. The School is a Evil, But Not a Necessary Evil*

ROGER BEHRENS\*

[rb@rogerbehrens.net](mailto:rb@rogerbehrens.net)

Desde la antigüedad se ha transmitido una idea de la escuela como conexión del aprender y enseñar en común; según el sentido hebreo de la palabra, junto al diálogo, lo propio de la escuela es además la contemplación, la oración. Unido a esto, pero yendo más allá, la escuela está imbricada con la idea enfática de libertad; su meta y su medio es hacer reconocibles las posibilidades del ser humano, para de esa manera capacitarle para realizarse a sí mismo. Este ideal de escuela fue actualizado por el renacimiento en nombre del humanismo; la Ilustración y el neohumanismo caracterizaron la escuela con el concepto universalista de formación/cultura (*Bildung*): con Herder, Hegel y Humboldt la idea de libertad del ser humano se vincula con la historia y la escuela se define como lugar del autodespliegue histórico y biográfico.

Sin embargo, en la evolución real de la escuela moderna, que se pone en marcha con la industrialización, ese ideal de escuela, así como esa idea de libertad sólo se incorporan como ideología, como conciencia necesariamente falsa sobre el sentido y la meta de la función social de la escuela, esto es, adaptar a los seres humanos a un orden y encajarlos en él, orden, que ellos aprenden al mismo tiempo a afirmar y a reproducir. La escuela moderna, en cuanto instancia de socialización, prolonga la dialéctica de la Ilustración, de lo que también forma parte hoy —una vez que la familia ha sido relevada en gran medida como “agencia psíquica”— el adiestramiento en los roles sociales específicos de las clases bajo la divisa del carácter y la personalidad.

La escuela, tal como existe hoy, es una invención de la sociedad burguesa; sigue dando continuidad a la ideología burguesa (rendimiento, competitividad, disciplina, profesión y éxito, así como libertad, socialidad, justicia, etc.), cuando desde la perspectiva social toda civilidad hace tiempo que está desautorizada. Si la consideramos como una *institución*, la escuela es una invención —y esto la caracteriza como

---

\* Escritor y periodista.

moderna, también en relación al Estado y la Economía. En esta institución se concreta todo un arsenal de disposiciones, entre las que se encuentra, junto a la arquitectura, el interior, los instrumentos, etc., sobre todo la fabricación de seres humanos escolarizados y troquelados por lo escolar, y esto concierne a los “alumnos”, a los “maestros”, pero también a todos aquellos involucrados en el servicio escolar (“padres”, conserjes, administrativos, personal de la limpieza, la vigilancia y la cantina, etc.). Lo que diferencia de modo esencial la escuela moderna de su modelo antiguo es la *pedagogización* del ser humano (que va acompañada de una psicologización). De esto forma parte, por ejemplo, que el “maestro” sea una profesión, pero el “alumno” no (los “maestros” reciben un salario, tiene una formación, están autorizados para juzgar el rendimiento, etc.; los alumnos no lo están); que los “maestros” —por lo general— lo sean voluntariamente, pero que los “alumnos” estén obligados a serlo (y por cierto, “alumnos” y no cualquier otra gente que en algún momento se encuentre en una escuela; solo los “alumnos” aprenden...); que los “maestros” sean personas *adultas*, los “alumnos” —y esto es decisivo— *niños, jóvenes*, pero nunca *adultos*.

Independientemente de cómo lo mires, la perogrullada de todos modos lapidaria de aprender no para la escuela, sino para la vida, se vuelve completamente falsa en el mundo administrado. La sentencia está tomada de Séneca, quien en el siglo I censuraba “un afán desmedido por la erudición” y, por ello, formuló con ironía: “No aprendemos para la vida, sino para la escuela”. Con todo Séneca se refería con esta frase a las escuelas filosóficas de la Roma antigua, esto es, a instituciones que, más allá de su denominación, poco tienen que ver con las escuelas modernas. Hoy la escuela *es* la vida, es decir, ocupa la vida de los niños y los jóvenes. La ideología de que la escuela al menos sigue siendo un espacio de repliegue donde proteger a los seres humanos frente a la “vida” y al mismo tiempo prepararlos para ella resulta ingenua precisamente a la vista del troquelamiento escolarizante de la sociedad: paradójicamente los colegios son seguramente de los pocos lugares donde tiene lugar una vida social que ha desaparecido del *abstractum* “sociedad”. Esto no puede ser universalizado, y menos aún desde un punto de vista crítico-emancipador: si la escuela, en cuanto institución, es una “buena escuela”, esto depende de condiciones individuales y no puede definirse a través de la institución en cuanto tal.

También la escuela libre<sup>\*</sup> es una institución escolar. No cabe duda de que muchos de los proyectos de escuelas libres en Alemania no son más que *complementos socialmente integradores* de la escuela normalizada. A pesar de todos los esfuerzos reformadores, dicha escuela no va más allá de sus limitaciones como fábrica fordista de aprendizaje; al contrario, las escuelas libres —especialmente bajo la forma de colegios privados— se muestran suficientemente flexibles como para reaccionar a los requerimientos de la sociedad postfordista: pueden experimentar pedagógicamente con un mayor margen de *juego* los roles flexibles del carácter individual postburgués, frente a lo que fracasa la escuela normal dirigista. Las escuelas libres consiguen, en congruencia con la tendencia social, llevar adelante una pedagogización de manera aparentemente no coactiva, “lúdicamente”, como infantilización. (Por ejemplo, la trivialización del autoritarismo y del conformismo en la escuela, en cuanto clásica institución de disciplinamiento, solo funcionó en las figuras cómicas del cine, también aquí con un cuño específicamente alemán desde “Vaya un patán” y “Feuerzangenbowle” hasta la serie de “Los gamberros de la primera fila”<sup>\*\*</sup>; en la combinación de investigación neurológica, *supernanny* y PISA esa infantilización se convierte en principio universal, que igual puede ser ilustrado por la Nueva Escuela de Hamburgo conocida a través Nena<sup>\*\*\*</sup>, como por la pedagogía del campo de entrenamiento de Bernhard Bueb en el castillo de Salem).

Habría que diferenciar de estas iniciativas otras escuelas libres como la “Escuela Moderna” fundada en 1901 por Francesco Ferrer, las escuelas experimentales del movimiento de cultura proletaria, la escuela alternativa Sommerhill fundada por A. S. Neil o también el orfanato de Janusz Korczak (de 1928 a 1930 también escuela), todo estos ejemplos están unidos por un concepto, más que reformista, revolucionario, de liberar a la escuela como quien dice de sí misma, de abolirla socialmente.

Tampoco de esas escuelas libres salen seres humanos libres; pero sí seres humanos que tienen un concepto de libertad obtenido de la posibilidad de experiencia no reglamentada, que les capacita para una praxis de superación de la falta de

<sup>\*</sup> N. del trad.: Escuelas Libres (*Freie Schulen*) es una denominación alemana inicialmente referida a los colegios sin orientación religiosa en la República de Weimar, que en la actualidad se refiere a colegios de titularidad no estatal, en algunos casos con un concepto de pedagogía alternativa.

<sup>\*\*</sup> N. del trad.: el autor se refieren con los dos primeros títulos a dos filmaciones de la novela de Heinrich Spoerl “Feuerzangenbowle”, palabra con la que se denomina una especie de ponche con frutas muy popular que se bebe caliente en el invierno. La primera filmación es del año 1934 (“So ein Flegel”) y la segunda de 1944 con el mismo título que la novela.

<sup>\*\*\*</sup> N. del trad.: Una cantante alemana muy popular co-iniciadora de la Nueva Escuela de Hamburgo.

libertad social. A pesar de todo, no se trata de antipedagogía (Ekkehard von Braunmühl), sino de pedagogía antiautoritaria, que faculta para reflexionar sobre la contradicción entre la formación/cultura (*Bildung*) y la dominación (Heinz-Joachim Heydorn). El criterio de las escuelas libres no son sus programas hipostatizados (en los que las escuelas libres casi no se diferencian en sus frases programáticas vacías de la pedagogía escolar corriente), sino la crítica radical de la escuela misma.

Una crítica radical de la escuela de este tipo —como la fundada por Ivan Illich y Paulo Freire— no queda limitada hoy a la escuela normal obligatoria en sentido estricto: la escolarización de los seres humanos tiene lugar ya en la cuna y se prolonga de modo estructural hasta la jubilación; el troquelamiento escolar de la sociedad ya comienza no pocas veces a través de la pedagogización durante el embarazo y se extiende a todos los ámbitos de la vida en cuanto *edutainment* en eslóganes ideológicos como creatividad o *lifelong learning*. Aunque la escuela en tanto institución fácticamente haya fracasado por doquier, los mitos de la escuela se vuelven más compactos: la escuela es el lugar de la educación, buena educación exige más educadores, una buena escuela produce buenos seres humanos, la escuela reduce las desigualdades sociales e individuales, en definitiva — *los niños quieren aprender, por tanto: quieren ir al colegio, es decir, la escuela es el lugar predestinado para una curiosidad (infantil)*. Lo que sobre todo cimienta estos mitos es la totalidad social: desde hace mucho no se trata ya del aprendizaje de la competitividad solo para el mercado de trabajo y para la así llamada vida profesional, sino precisamente hoy, cuando para la mayoría el éxito económico no es más que una cruda ilusión, se trata de cincelar la ideología del rendimiento como matriz sociopsicológica que convierte a los seres humanos en participantes leales del régimen capitalista. En los colegios modernos esto lo encarnaba el ciudadano del Estado, en los colegios postmodernos lo encarna el consumidor.

La escuela libre es una escuela *libre*, si se libera de esos propósitos pedagógicos de falsa socialización. La escuela libre tiene como meta la sociedad libre, no la escuela libre como isla en medio de la ausencia de libertad social. En este sentido, la contribución *pedagógico-escolar* de la escuela libre es muy modesta, aunque también amplia: en un mundo malo, la escuela es un mal; pero no es un mal necesario.

*Traducción del alemán: José A. Zamora*

# APRENDER O VOLVERSE ESTÚPIDO POR EXPERIENCIA: FREUD Y ADORNO

*Becoming Wise or Dumb out of Experience: Freud and Adorno*

CHRISTINE KIRCHHOFF\*

[christine.kirchhoff@ipu-berlin.de](mailto:christine.kirchhoff@ipu-berlin.de)

## 1. EL APARATO FREUDIANO DA UN RODEO Y APRENDE A PENSAR

En la teoría freudiana de la constitución del aparato psíquico, cuya exposición más detallada puede encontrarse en “Proyecto de una psicología” de 1895 y en el séptimo capítulo de *La interpretación de los sueños*<sup>1</sup>, el aparato psíquico aprende a sondear el mundo a través del pensamiento, ya que —de acuerdo con Freud— no puede evitar realizar una ‘experiencia biológica’<sup>2</sup>. ¿Qué significa esto y por qué es precisamente una ‘experiencia biológica’ la que, según Freud, lleva a este aparato a pensar?

Cuando se analiza la concepción freudiana del aparato psíquico, a uno le puede venir a la mente Marx. Como Marx puso de manifiesto, a partir del ser humano es posible establecer una relación con el mono, pero no a la inversa: si uno no conoce al ser humano, no puede reconocer en el mono un antecesor de la humanidad<sup>3</sup>. Así es como Freud concebía el aparato psíquico: a partir del funcionamiento del sueño —en el que los deseos se representan como algo hecho realidad y la lógica y la temporalidad del mundo externo han sido suspendidas— Freud esbozó un aparato del que suponía que, llegado el momento, sería capaz de soñar: “El sueño, al hacer realidad sus deseos por el camino más corto y regresivo, nos ha conservado una muestra del funcionamiento *primario* del aparato psíquico, que posteriormente se abandona como inadecuado al fin”<sup>4</sup>. Lo que tiene que abandonarse por “inadecuado” es el modo inicial de funcionamiento del aparato que intenta deshacerse del dolor y obtener placer satisfaciendo inmediatamente las tensiones. Freud pone esto de manifiesto en la “experiencia de gratificación”, a la que atribuye “las consecuencias más deci-

---

\* International Psychoanalytic University Berlin.

<sup>1</sup> Sigmund FREUD, "Entwurf einer Psychologie", en *Gesammelte Werke. Nachtragsband*, Frankfurt a. M.: Fischer, 1999, págs. 387-347 [trad. esp. de L. López Ballesteros en *Obras completas I*, Madrid: Biblioteca Nueva, 1972, págs. 209-276]; ib: *Die Traumdeutung*, en: *Gesammelte Werke II/III*, Frankfurt a. M.: Fischer, 1999 [trad. esp. de L. López Ballesteros en *Obras completas II*, Madrid: Biblioteca Nueva, 1972].

<sup>2</sup> Sigmund FREUD: "Entwurf einer Psychologie", ob. cit., pág. 421.

<sup>3</sup> "La anatomía del hombre es la clave para la anatomía del mono. Por el contrario, las alusiones a especies superiores en las especies animales inferiores sólo pueden comprenderse si ya se conocen las formas superiores." (Karl MARX, *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*, en *Marx Engels Werke*, 42, Berlín: Dietz, 42, pág. 39 [trad. esp. de P. Scaron, Madrid: Siglo XXI, 1972]).

<sup>4</sup> Sigmund FREUD, *Die Traumdeutung* ob. cit., pág. 572 (subrayado en el original).

sivas para el funcionamiento del individuo”<sup>5</sup>. En pocas palabras, esta experiencia decisiva funciona de la siguiente manera: el aparato entra en tensión (p.e. el bebé tiene hambre), los intentos de obtener satisfacción mediante acciones motoras (p.e. llorar y patallar) fracasan, un “individuo con experiencia” (habitualmente la madre o el padre) interviene, porque la experiencia del individuo consiste precisamente en entender lo que los lloros y patallos pueden significar. La necesidad es saciada y la tensión se apaga.

Lo interesante aquí es que, aunque el elemento impulsor es el hambre, es decir, si bien es una necesidad física la que pone el aparato en tensión, lo cierto es que la primera respuesta del aparato se refiere a la realidad psíquica, y en un primer momento se desinteresa de la realidad corporal. El aparato reacciona a un incremento de la excitación con una alucinación; restablece la experiencia de la primera gratificación imaginándola, de forma análoga al funcionamiento del sueño, que imagina la gratificación como algo materializado<sup>6</sup>. Pero la fantasía no sacia el hambre y por ello el aparato tiene una “experiencia biológica”: el cuerpo atraviesa esta forma de gratificación y el aparato se ve forzado a comenzar a distinguir entre fantasía y realidad. “La perturbación de la ‘alucinación’ mediante lo que se identificará como hambre lleva a la constitución de la experiencia de que las fantasías no sacian el hambre, un elemento biológico incontrovertible, pero en primer lugar, como experiencia y, por tanto, como elemento en el ámbito psíquico, como experiencia *para* el bebé trae consigo la consecuencia de poder —y deber— distinguir entre percepción y recuerdo, entre percepción y alucinación”<sup>7</sup>. En *La interpretación de los sueños* Freud caracteriza la “actividad del pensamiento” como un “rodeo para hacer realidad un deseo, que se vuelve necesario a causa de la experiencia”<sup>8</sup>. De acuerdo con Freud, el pensamiento surge en el momento en el que el funcionamiento del aparato psíquico, que pretende la obtención de satisfacción por la vía más rápida, choca con la obligación de confrontarse con la realidad, con la “necesidad de la vida”, inhibiendo así su modo característico de funcionar. El aparato tiene que comenzar a aplazar la satisfacción y, de este modo, aprende no sólo a distinguir entre fantasía y realidad, sino también entre dentro y fuera, entre el Yo y lo externo, etc. En definitiva, en el camino hacia la satisfacción de los deseos aprende también a enfrentarse con la realidad externa. El pensamiento surge en cuanto el aparato tiene que dar un rodeo para poder alcanzar la satisfacción, pero al mismo tiempo tiene que introducir la descarga de la excitación una vez que ha encontrado su objeto en la realidad externa. Este es el comienzo de la posterior diferenciación del aparato psíquico, capaz de fantasear, de soñar, de cometer actos fallidos, de reír a causa de un chiste o de presentar síntomas. Lo que, desde el punto de vista crítico, resulta cautivador en la exposición freudiana de la

<sup>5</sup> Sigmund FREUD, "Entwurf einer Psychologie", ob. cit., pág. 410.

<sup>6</sup> Cfr. Sigmund FREUD, *Die Traumdeutung*, ob. cit., pág. 570 ss.

<sup>7</sup> Christine KIRCHHOFF, *Das psychoanalytische Konzept der 'Nachträglichkeit'. Zeit, Bedeutung und die Anfänge des Psychischen*, Giessen: Psychosozial, 2009, pág. 30 (subrayado en el original).

<sup>8</sup> Sigmund FREUD, *Die Traumdeutung*, ob. cit., pág. 572.

constitución del aparato psíquico es que sólo parte de la suposición de que el aparato está impulsado por la búsqueda de satisfacción entre el deseo y la necesidad de la vida. De acuerdo con ello, Freud describe el aparato con unas asunciones de partida mínimas, y todas las diferenciaciones mencionadas más arriba no figuran entre sus presupuestos. El hecho de que Freud hable constantemente de aparato cuando describe lo que puede observarse en un bebé impide atribuir al aparato cualidades que aún no tiene. Sin duda, esto es vital en el trato con los bebés. Pero si uno aplica esto a un planteamiento de psicología del desarrollo, acaba por atribuirle presuposiciones sobre las competencias del bebé que ya no pueden ser cuestionadas y la distinción entre las posibles perspectivas (la del adulto y la del niño) se desdibuja.

Aquí es donde resulta manifiesto que Freud está traduciendo: traduce lo que, como adulto, sabe de los bebés (su perspectiva es la del observador) a la perspectiva del aparato psíquico, del cual supone que llegado el momento será capaz de soñar, y que, para poder sobrevivir, tendrá que dejar de ser un aparato de deseo (de descarga por la vía más rápida) para convertirse en un aparato psíquico, capaz de aplazar la satisfacción y de pensar, obligado por la necesidad de la vida (que se experimenta en el cuerpo). El aparato de Freud está impulsado por el deseo y debe aprender a inhibir dicho deseo hasta encontrar lo deseado en la realidad. De modo que la inhibición es un elemento constitutivo del posterior desarrollo.

## 2. CARACOL

En la última parte de *Dialéctica de la Ilustración*, los "Apuntes y esbozos", puede encontrarse un texto de unas dos páginas titulado "Sobre la génesis de la estupidez". También en él se interpreta una observación. Lo que se observa es el comportamiento del caracol, que extiende sus antenas y, cuando se topa con una resistencia, las esconde de nuevo. La interpretación de Horkheimer y Adorno se ciñe con exactitud a la observación y se toma la biología en serio. La observación y el funcionamiento del caracol se traducen en una imagen que permite revelar algo sobre la génesis de la inteligencia y de la estupidez.

Los autores designan "las antenas del caracol, con su 'vista táctil'" como "símbolo de la inteligencia"<sup>9</sup>. Cuando una de las antenas se topa con un obstáculo, retrocede inmediatamente. Si esto se repite, cada vez pasa más tiempo hasta que el intento se repite de nuevo. La estupidez sería "señal de una herida", que puede referirse "a una capacidad entre muchas o a todas las capacidades prácticas y espirituales"<sup>10</sup>. "Cada estupidez parcial de una persona remite a un punto en el que el juego de los músculos en el despertar se vio

<sup>9</sup> Max HORKHEIMER y Theodor W. ADORNO, *Dialektik der Aufklärung*, en: M. Horkheimer: *Gesammelte Schriften* 5, Frankfurt a. M.: Fischer, 1987, pág. 288 [trad. esp. de J. Chamorro en Madrid: Akal, 2007, pág. 277].

<sup>10</sup> *Ibid.*, pág. 289 [trad. esp. pág. 277].

obstaculizado en lugar de ser fomentado. Con la obstaculización se pone en marcha la vana repetición de intentos torpes y desorganizados. Las incesantes preguntas del niño son ya signos de un dolor secreto, de una primera pregunta a la que no encontró respuesta y que no sabe plantear de manera adecuada”<sup>11</sup>. La obstaculización, que en el planteamiento de Freud, para el aparato, era la condición de posibilidad del pensamiento y de la confrontación con el mundo externo, es aquí el resultado de un daño: “Cuando las repeticiones del niño languidecen o la obstaculización fue demasiado brutal, la atención puede dirigirse en otra dirección y entonces se dice que el niño se ha vuelto más experimentado. Pero es fácil que en el punto en el que el deseo fue alcanzado quede una cicatriz imperceptible, una pequeña callosidad cuya superficie es insensible”<sup>12</sup>. Llevaría demasiado lejos comparar aquí la elección de las palabras por parte de Adorno y Horkheimer con la de Freud en “Proyecto de una psicología”. Pero llama enseguida la atención la semejanza de ambos planteamientos, y al mismo tiempo lo contrapuestos que son. En el análisis de Freud cada obstaculización deja también huellas, pero huellas que llevan a la constitución de una estructura psíquica diferenciada. Lo que esta estructura llegará a ser en su momento queda abierto. Horkheimer y Adorno adoptan otra perspectiva: las cicatrices y callosidades, las superficies insensibles, se convierten en signos del abandono de una esperanza: “Como las especies del reino animal, también los niveles intelectuales dentro del género humano, e incluso los puntos ciegos en un mismo individuo, representan las estaciones en las que la esperanza se detuvo y son testimonios, en su petrificación, de que todo lo viviente está bajo un hechizo”<sup>13</sup>.

Cuando Horkheimer y Adorno escriben que semejante “mirada táctil” siempre es “fácil de quebrantar”, que tras su buena voluntad hay “una esperanza frágil, pero no una energía constante”<sup>14</sup>, su apunte sobre la génesis de la estupidez puede leerse como contraargumento al planteamiento freudiano, que —por su parte— no puede concebirse sin la suposición de una energía que se renueva constantemente, una y otra vez.

Podría decirse que el esbozo de Horkheimer y Adorno parte del punto en el que el pensamiento, que ha surgido de la necesidad vital, se ha vuelto lúdico y ya no está necesariamente al servicio de la supervivencia: representa una posibilidad, no una necesidad. Con otras palabras: los autores de la *Dialéctica de la Ilustración* parten con sus reflexiones del punto en el que el pensamiento ya ha surgido de la necesidad vital, pero se ha autonomizado respecto a la supervivencia inmediata.

Con sus respectivas interpretaciones, ambos planteamientos ponen de manifiesto lo que estaría en juego en la experiencia viviente: poder apreciar algo nuevo en lo ya conocido, ya que entonces es cuando la experiencia permite aprender. Cuanto más haya de

<sup>11</sup> *Ibid.* [trad. esp., pág. 277 s.].

<sup>12</sup> *Ibid.*, pag. 290 [trad. esp., pág. 278].

<sup>13</sup> *Ibid.*

<sup>14</sup> *Ibid.*, pag. 289 [trad. esp., pág. 277].

especulación y de fantasía en este proceso, cuanto más pueda inmiscuirse en él el deseo, tanto más podrá lo observado sugerir la imagen de algo distinto. En la especulación guiada por el deseo está recogido el momento subjetivo de la exploración mediante el pensamiento. Ésta se objetiva en la experiencia del objeto; si ésta faltara, sería inconsistente. En este punto coinciden ambos planteamientos. En el psicoanálisis, la capacidad de realizar nuevas experiencias es un requisito para el éxito del tratamiento, y se trata de una capacidad que en ocasiones ha de ser (nuevamente) adquirida. La capacidad de experimentar lo nuevo queda deformada por la coacción a la repetición que, como ponen de manifiesto Horkheimer y Adorno, comienza una y otra vez en el mismo punto ciego. En su crítica a Heidegger, Adorno escribe de manera certera: “En la curiosidad el pensador injuria al pensamiento; sin ella el sujeto quedaría recluido en la sorda coacción a la repetición, no podría desarrollarse hasta alcanzar la experiencia”. Aquí parece referirse directamente a la miniatura sobre la génesis de la estupidez: “Pero no es el movimiento táctil, sino lo que éste llegó a ser de forma reactiva, bajo el peso de la denegación en la infancia temprana, lo que deforma lo que una vez quiso ir más allá de lo siempre igual, de lo idéntico”<sup>15</sup>.

*Traducción del alemán: Jordi Maiso*

---

<sup>15</sup> Theodor W. ADORNO, *Jargon der Eigentlichkeit*, en: ib: *Gesammelte Schriften* 6, Frankfurt a. M.: 2003, pág. 487 [trad. esp. de A. Brotons, Madrid: Akal, 2005].

# EL PUNTO DE CONGELACIÓN DEL YO. EL MERCADO DESATADO DESTRUYE LA EMPATÍA

*The Freezing Point of the Self. The Unhibited Market Destroys Empathy*

GÖTZ EISENBERG\*

[goetz\\_eisenberg@web.de](mailto:goetz_eisenberg@web.de)

Si uno no ha perdido por completo toda sensibilidad, un paseo por la ciudad antes de Navidad puede meterle el miedo en el cuerpo. Como si las bombas que nos anuncian el terror ya hubieran estallado. Puros zombis. Que nadie intente arrancarles las máscaras, son sus rostros. Máscaras que se confunden con su carne. Es bueno que la vida no sea muy distinta de la muerte, de modo que se pueda olvidar tanto una como otra y sea posible soportarlo.

Por todas partes se topa uno con alguien hablando por teléfono o escribiendo un mensaje con sus pulgares de SMS. En uno de cada tres automóviles el conductor habla por teléfono. ¿Cómo han podido los seres humanos hasta hace no mucho tiempo recorrer las calles solos y sin que nadie les vigilara? ¿Cómo han podido percibir el entorno con sus propios sentidos y ensimismarse en silencio con el pensamiento al que les estimulaba el bullicio urbano? ¿Acaso ya no pueden soportar la experiencia de estar separados y solos? ¿Han olvidado la capacidad de no ceder inmediatamente a los impulsos y de aplazar sus necesidades? ¿Y qué ha sido del sentimiento de vergüenza que hasta hace no mucho tiempo les impedía divulgar cosas íntimas en público o ante los oídos de extraños?

Una mujer joven entra en el banco. Pocos metros detrás de ella un anciano que anda apoyado en su bastón se acerca a la puerta. La mujer no se vuelve y en consecuencia no le sostiene la puerta. Quisiera advertirla de su descuido y de su descortesía, pero lo dejó estar. No tiene sentido, ya no hay nada en lo que hubiera podido apoyarme para ello.

Delante de una librería una madre pega a su hijo de unos tres años de tal modo que cae al suelo. Aunque sabía lo que pasaría fui hacia la mujer y le pedí que parara. Ella apeló a su propiedad sobre el niño: "Es mi hijo y lo que haga con él a usted no le incumbe". Y añadió que el niño tenía la culpa, que sabía perfectamente lo que le esperaba si se ponía insolente. Entonces respondí desamparado que desde hace diez años la violencia contra los niños es un delito, y no una mera cuestión de gusto. Pero todo fue inútil. Me volví resignado. La pregunta de Nietzsche: "¿qué niño no ha tenido buenas razones para llorar por sus padres?" no ha perdido un ápice de legitimidad y de actualidad.

---

\* Sociólogo y ensayista alemán. Trabaja como psicólogo en la prisión de Butzbach.

Está delineándose un nuevo modelo de infancia basado en una alteración sistemática de los procesos de intercambio entre madre e hijo. Parecen dominar circunstancias que implican que el sustento psico-emocional del niño sea cada vez más insuficiente. La distancia sensible y emocional entre padres e hijos aumenta a gran velocidad.

Habría que enumerar numerosos factores que bloquean, o incluso impiden, el contacto inmediato del niño con la realidad emocional. Es por ejemplo muy distinto si a un niño le cuenta historias su abuela, una persona de carne y hueso, o si las historias son presentadas por la pantalla de televisión, y por tanto por personas que no son en modo alguno reales. ¿Dónde pueden verse aún madres hablando con sus niños pequeños? ¿Para qué hablar con ellos, si no la pueden entender? Mejor telefonar con una amiga o escuchar música con los auriculares mientras empuja ante sí al niño en el cochecito. ¿Dónde hay aún padres que se pongan en cuclillas y miren a sus hijos desde su misma altura para mostrarles algo con paciencia, o para llamar por su nombre a las cosas que se encuentran por el camino? ¿O que se sienten con su hijo a la orilla de un estanque para escuchar el graznar de los patos y el croar de las ranas? Los niños pequeños ven y experimentan el mundo a través de los ojos de los adultos. Y se reflejan en su brillo afectuoso, en el que su Yo encuentra calor en su proceso de crecimiento. Pero también puede enfriarse cuando los mismos ojos se ocultan tras gafas oscuras o miran apáticos e indiferentes. Los niños de hoy se desgañitan como si quisieran arrancarse el alma del cuerpo de pura soledad y falta de vínculos. Están rodeados por un vacío sin puntos de contacto y sienten un miedo sin fondo. Ya en la guardería hay niños que llaman la atención por una agresividad sin objeto definido. Cuando se advierte a las madres al respecto, éstas interpretan la peculiaridad del comportamiento de sus retoños como un signo de sus futuras aptitudes de liderazgo: "Es un animal alfa". El comportamiento propio del darwinismo social se ejercita desde muy pronto y el que quiere llegar a posiciones de mando quiere y debe entrenar sus codos. Cuando los padres acogen las tendencias antisociales de sus hijos como algo positivo e incluso las incentivan con sus elogios, no se puede pensar en el futuro sin sentir un profundo malestar.

La carrera de ratas comienza ya al nacer, quizá incluso antes. Hay mujeres que, ya desde antes de que nazcan, sonorizan a sus niños con sinfonías de Beethoven. Hace no mucho me encontré en el jardín botánico con una conocida que llevaba a su hijo en el cochecito. Ante el rostro del niño zumbaba un móvil. Cuando la pregunté por qué el niño no podía contemplar simplemente el rostro de su madre, las nubes y los árboles, la joven madre, indignada, me replicó: "¡El móvil estimula la formación de sus sinapsis!".

Se acabó el juego infantil sin finalidad, la formación de las sinapsis y la adquisición temprana de "cualidades de liderazgo empresarial" están ahora a la orden del día. La competencia no duerme: otros niños en edad de guardería ya han absorbido palabras en inglés y en chino, y de este modo han "enlazado sus sinapsis de modo óptimo". Atención, padres: la franja de tiempo para aprender un idioma se cierra pronto. Con siete años la facultad

de asimilación comienza a disminuir, con once se termina la capacidad de aprender sin esfuerzo una lengua extranjera. El hijo del vecino, ¿no pone a punto su capacidad de concentración con "Flashcards"? Ya lo dicen los libros: "toda la vida hay que estar un paso por delante". El amor materno y una atmósfera de confianza no están ahí como un fin en sí mismo, sino que ayudan a que se constituya una estructura neuronal funcional y eficiente. El amor materno se pone al servicio de la razón instrumental y se le adscribe su finalidad en la sociedad basada en el rendimiento: "El amor materno produce capital humano", escuché hace poco en la reseña de un libro. La madre, como manager familiar, produce mediante su trabajo familiar patrimonio humano. Estimula la producción de dopamina y, de este modo, la constitución de autopistas neuronales. El horario de los niños debe estructurarse como el día de un manager: para eso debe prepararse a los niños. Se sugiere a los padres que de ellos depende si su hijo pasará a formar parte de los ganadores con éxito o si se hundirá en la mediocridad. ¡Qué tiempos aquellos, cuando pasábamos las tardes construyendo presas en los arroyos y jugábamos al fútbol en el prado durante horas! Los niños de hoy tienen citas como los adultos, y la mitad del día sus padres les llevan de acá para allá en el coche. Todo está sujeto a normas y controles. Apenas quedan resquicios en los que los niños puedan desaparecer.

Los años glaciales que hemos dejado atrás han hecho a las personas frías, y éstas no pueden hacer otra cosa que transmitir esta frialdad y emitirla en su entorno. Al igual que los erizos muertos de frío en la fábula de Schopenhauer, las partículas elementales contemporáneas se acercan unas a otras y se hacen daño hasta que finalmente desisten y se hielan como mónadas sin contacto entre sí. En la sociedad del mercado desatado, el estado psicológico-social contemporáneo cultiva como un invernadero la crueldad y la fría indiferencia y convierte la vida social en un paisaje glaciar. Hay situaciones meteorológicas sociales que, en consonancia con el clima de la vida pública, hacen que se desarrolle la frialdad y la violencia.

En ese sentido habría que pensar, no sólo en la tendencia mundial al regreso a la cruda violencia para resolver conflictos políticos y sociales, que puede observarse en las muchas guerras contemporáneas, sino sobre todo en el allanamiento y el saqueo del estado social que se está produciendo bajo el signo del neoliberalismo. Del mismo modo que las conferencias de la Haya y la convención de Ginebra intentaron imponer reglas y límites para la guerra entre las naciones, el estado social intentaba contener el *bellum omnia contra omnes* en el seno de la sociedad. Imponía limitaciones y formulaba reglas que suavizaban las peores consecuencias del principio del capital y del mercado y que debían paliar la situación de quienes se veían afectados por ellas. En las pocas fases en las que el estado social no sólo fue propagado, sino también llevado a la práctica y experimentado, fomentó virtudes como el sentido del deber y la conciencia de la responsabilidad, la ayuda mutua y la solidaridad. Por el contrario, su desmantelamiento y su allanamiento favorecen tendencias a la

agresión, a la hostilidad y a la indiferencia mutua que están ancladas en la estructura básica de la sociedad capitalista. Se obliga a los individuos a gastar sus energías psíquicas y cognitivas en la lucha por su existencia, su estatus y sus privilegios privados, y se les fuerza a vivir en un universo de permanente defensa y agresión.

Visto de este modo, las sociedades del mercado desatado son gigantescas máquinas de brutalización. Existe una notable diferencia entre crecer y vivir en una sociedad en la que se ayuda a los débiles y a los menos productivos o en una en la que se les abandona a la miseria y se les convierte en objeto de burla y escarnio en tanto que "perdedores". La inhibición de la agresión y la destructividad, y facultades como la empatía con otros, que fueron adquiridas en condiciones biográficas favorables, necesitan de un constante apoyo externo, porque de lo contrario se atrofian y finalmente se marchitan. Las cualidades y actitudes que permiten a uno imponerse en la competencia, la fría falta de escrúpulos y miramientos, la agilidad, una cierta astucia, etc., sustituyen a las que las obstaculizan —precisamente aquellas que hasta hace poco eran consideradas las verdaderamente humanas. En estas condiciones, el otro, el prójimo, se convierte en competidor hostil, en sobrante, finalmente en un antihombre al que se le niega todo apoyo y toda empatía. Uno se acostumbra al hecho de que la fortuna de unos coexiste con el sufrimiento de los otros: fortuna es cuando la flecha le da al de al lado.

Según Peter Brückner, no sólo las relaciones sociales en una sociedad integrada a través del mercado, sino también la educación y la socialización tienen su núcleo oculto en la permanente amenaza de guerra. La "cultura del odio" que prolifera a la sombra del neoliberalismo incita a la violencia a salir de su estado de latencia y manifestarse. Su amenaza pesa sobre los niños, los sin techo, sobre todos aquellos que son débiles y llaman la atención sin contar con protección.

Con la empatía ocurre como con las vitaminas: su importancia y su función solo salta a la vista cuando su disminución provoca síntomas de enfermedad. En realidad, cuando una sociedad comienza a discutir intensamente sobre conceptos como valores, empatía o compasión ya es demasiado tarde. Son conceptos para hacer remiendos que remiten a un estado de carencia y de crisis. Cuando la frialdad que está vigente en las estructuras sociales ha penetrado hasta en los poros de la vida cotidiana y en los mundos íntimos de los sujetos amenaza con congelar y destruir la capacidad de empatía, la sensibilidad y la capacidad de amar. Se puede impartir tanto training de empatía y tantas clases de ética como se quiera, pero, una vez que han desaparecido, estas facultades parecen irremisiblemente perdidas. Frente a lo que hoy supone la demencia de que todo es factible mediante la intervención socio y psicotécnica, lo que la dinámica cínica del dinero pulveriza en las cualidades y virtudes humanas no puede producirse sintéticamente como si fuera caucho.

*Traducción del alemán: Jordi Maiso*

# A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM TEMPOS DA GLOBALIZAÇÃO DA SOCIEDADE

*The Construction of Aesthetic Experience in the Era of Social Globalization*

VERLAINE FREITAS\*

[verlainefreitas@gmail.com](mailto:verlainefreitas@gmail.com)

Em sua obra conjunta de 1944, Adorno e Horkheimer haviam dito que o processo de racionalização ocidental, o esclarecimento, é totalitário. Isso significa, entre outras coisas, que toda resistência, tudo o que se institui a partir de uma lógica oposta ou diferente, precisa se medir com os mesmos cânones e princípios de pensamento da ciência e da filosofia esclarecida. Caso se recuse ao diálogo através dos mesmos parâmetros de validação científica e racional, qualquer atitude com pretensão cognitiva, moral ou política é anulada com a pecha de irracionalidade, misticismo ou, em geral, fraqueza de fundamentação em sua legitimidade<sup>1</sup>.

Ao longo das décadas que nos separam daquele período crítico da história da humanidade, vemos que o processo de integração macro dos diversos planos, atores, movimentos, âmbitos do saber e princípios normativos de diversas ordens, encontra cada vez mais veículos, intencionais ou não, para se concretizar. Em contraste aos regimes totalitários do leste europeu, do nazi-fascismo e das ditaduras nas Américas e na África, o capitalismo encontrou meios políticos, econômicos e culturais bastante propícios para conferir razão de ser ao universalismo dos princípios de troca. Para além da discussão sobre a validade da crítica ao processo de colonização de formas de vida tradicionais por uma cultura que se apresenta como incontestavelmente progressista devido ao seu brilho técnico, deve-se prestar atenção ao quanto cada movimento de legitimação das trocas em um sentido planetário “vende” a legitimação do sistema como um universal que quer ganhar razão de ser pelo modo com que se impõe como incontestavelmente efetivo.

Desde suas primeiras obras, Adorno preocupava-se com o entrelaçamento funesto entre o engrandecimento narcisista de um eu tanto mais ilusório quanto mais

---

\* Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil.

<sup>1</sup> Theodor W. ADORNO & Max HORKHEIMER, *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Gesammelte Schriften*, vol.3, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997, pág. 22.

enfraquecido, por um lado, e a onipotência de uma totalidade social que se coloca como representante emérito dos princípios valorativos da individualidade<sup>2</sup>. Ausência de mediação: este é um dos diagnósticos-chave da dialética entre o universal e o singular, que se consubstancia no pensamento de Adorno desde a obra conjunta com Horkheimer até a *Dialética negativa*. Está em jogo mostrar o quanto a individualidade é constituída pela força com que as mediações histórico-culturais são apropriadas pelo sujeito, de tal forma que sua identidade reflita a riqueza reflexivamente cultivada de sua percepção de mundo. Nesse sentido, desde a paradigmática leitura psicanalítica do encontro de Ulisses com as sereias até a “Metacrítica da razão prática” de 1969, temos a verificação crítico-filosófica da supressão da concretude dos processos de mediação entre a particularidade do dado natural e a universalidade racional-cultural. Ambos os extremos são, cada um ao seu modo, abstratos, facilmente sujeitos à hipóstase de um “isso aí” capturável em sua verdade genérica, e, portanto, vazia – tal como vemos no início da *Fenomenologia do espírito* de Hegel –, por um lado, e à evidência absoluta da lógica e do número, mais distante da prática de constituição social da realidade do que a própria metafísica antiga, por outro<sup>3</sup>.

No contexto de produção das subjetividades através de uma estética que se impõe maciçamente pela fluência de interação, troca, complementação e comércio generalizado de mensagens, vista nas últimas décadas através do florescimento outrora inimaginável dos meios de comunicação virtuais, vemos aquela polaridade de um abstrato a outro se repetir, mas agora sob uma outra ótica. O capítulo sobre a indústria cultural da *Dialética* de 1944 já apontava para o mecanismo ardiloso de saturação da atividade imagético-imaginária como meio de impedir não apenas o exercício construtivo e criativo da imaginação, mas também de fomentar o prazer na atitude ao mesmo tempo *ativa* em termos de capacidade de acompanhar o fluxo das imagens, e *passiva* no que concerne à constituição do sentido no vínculo entre sujeito e objeto<sup>4</sup>. A apropriação multiplicada de objetos no âmbito do consumo de mercadorias físicas e culturais tem se mostrado um correlato bastante poderoso dessa estratégia de saturar a imaginação. Ela corporifica a percepção difusa e cada vez mais presente de ser “cidadão do mundo”, de pertencer ao movimento plane-

<sup>2</sup> Deborah COOK, *The culture industry revisited: Adorno on mass culture*, Boston: Rowman & Littlefield, 1996, capítulo 1.

<sup>3</sup> Theodor W. ADORNO & Max HORKHEIMER, *Dialektik der Aufklärung*, op. cit., pág. 39.

<sup>4</sup> *Ibidem*, pág. 160s.

tário. Nesse sentido, o sistema continua a se vender integralmente em cada produto<sup>5</sup>, fazendo a propaganda de si mesmo pelo modo com que cada *gadget* é um polo condensador bastante potente de informações oriundas de todos os cantos do planeta.

A liberdade positivamente verificável de uso, fruição e compartilhamento de informações, além de escamotear os diversos mecanismos subjacentes de censura, fortalecem a percepção de que as forças que trafegam universalmente pelos sistemas de comunicação possuem sua razão de ser devido ao destravamento proveniente da expansão planetária das formas de fazer política, trocar mercadorias, interferir nos destinos políticos de outras nações etc. O que o capital e a cultura globalizados precisam, no registro micrológico das mentalidades, liga-se ao aprisionamento sistematicamente reiterado do sujeito em cada gozo de anular a diferença entre sua insignificância e a totalidade social devido ao modo com que esta é materializada na forma de um fetiche, particularmente o da informação enriquecida do componente e da chancela de uma comunidade planetária. Nesse momento, mais uma vez, o indivíduo, ao comprar uma mercadoria, trabalha para todo o sistema, ratificando o valor que foi vendido como legitimação deste produto<sup>6</sup>. Os indivíduos prolongam sua condição de objeto da indústria cultural, como o disseram Adorno e Horkheimer, quanto também se comprazem em serem seus porta-vozes e funcionários.

Entre o modelo de indústria cultural “clássico” presenciado por Adorno até seu falecimento em 1969, porém, e o atual, com todos os seus mecanismos de interação e de empoderamento ao sujeito para produzir, editar e se pôr como veículo de divulgação maciça de conteúdos críticos, instituiu-se uma diferença que não é desprezível. Tal como já se tornou clássico salientar, o consumidor de mercadorias e conteúdos culturais deixou de se situar apenas no papel de quem se prostra diante da televisão e lê o que revistas e jornais dizem. Em vez de ter apenas um limitado círculo de pessoas com quem discutir, questionar informações e propor novas formas de leitura dos fatos apresentados, a rede mundial de computadores permite uma troca muito mais ampliada dessas perspectivas que navegam contra o *mainstream* dos grandes meios de comunicação. De forma análoga a como uma men-

---

<sup>5</sup> Ibidem, *op. cit.*, pág. 172.

<sup>6</sup> Jean Baudrillard diz: “o consumo surge como *trabalho social*. O consumidor é igualmente requerido e mobilizado como *trabalhador* neste plano (hoje talvez tanto como no plano da ‘produção’)” (Jean BAUDRILLARD, *A sociedade de consumo*, trad. de Artur Morão, Rio de Janeiro: Elfos, 1995, pág. 85 - grifos no original).

sagem sempre pode carregar muito mais conteúdos, significados e sentidos do que seu idealizador pretendia conscientemente, cada indivíduo se faz, sim, porta-voz do sistema, na esteira da crítica de Adorno e Horkheimer, mas os desvios, nuances, ruídos e defasagens neste papel intermediário tornaram-se muito potencializados pelos novos meios técnicos. Ora, se Adorno sempre apontou com altíssimo grau de criticidade o definhamento das mediações, é necessário prestar atenção a toda esta camada de produção, questionamento, crítica e compartilhamento seletivo de conteúdos culturais.

Segundo a perspectiva que advogo, é necessário salientar criticamente a oportunidade da construção de uma nova *política da sensibilidade*, algo como uma nova estética da instauração informacional do vínculo entre sujeito-como-particular e o universal-como-planetário. O gosto e a fruição da imagem não parecem mais, decididamente, cerceados pela total pornografia do fato supostamente desnudado em sua evidência deslumbrante. É bem verdade que não estamos em um plano de liberdade reflexiva e crítica consumada. Longe disso. O modelo, porém, a se usar para a crítica da alienação do sujeito perante a verdade histórica de sua realidade constituída historicamente precisa ser modificado em pontos significativos. Em um texto tardio, de 1969, intitulado “Tempo livre” [“Freizeit”], Adorno reconhece explicitamente que a conformação das mentalidades ao que toda a aparelhagem da cultura de massa ditava não era tão acachapante quanto ele e seus companheiros de escola de Frankfurt haviam concebido nas décadas de 40 e 50. Se, hoje em dia, os indivíduos podem inserir comentários em quase todos os veículos de comunicação na Internet, podem produzir livre e espontaneamente seus próprios textos em diversas plataformas, podem editar conteúdos em ambientes dedicados especificamente à crítica social, então se torna cada vez mais imprescindível inserir este fator de participação ativa no horizonte de nossa crítica da conformação social dos indivíduos.

A grande dificuldade de propor um modelo de uma nova política das sensibilidades está no fato de que os indivíduos, mesmo que participantes ativos dessas novas plataformas interativas, ainda consomem virtualmente todos os outros produtos culturais, como as músicas no rádio, os filmes no cinema e na televisão, as novelas, os jornais televisivos etc. Em grande medida, o que as pessoas irão compartilhar, criticar e difundir nos meios mais proativos é nutrido e informado por este mesmo tipo de absorção bem mais passiva. Assim, qualquer análise dos princípios que norteiam uma nova forma de decodificação dos conteúdos culturais terá

que se haver com o fato de que está em marcha apenas um processo gradual de alteração de paradigmas do vínculo entre indivíduo e totalidade social.

Em termos de princípio de leitura do significado atual da Teoria Crítica clássica, esta proposta de uma nova política das sensibilidades é relevante em virtude de uma questão incisiva para os estudos da obra de Theodor W. Adorno. Axel Honneth havia diagnosticado um déficit de sociológico da filosofia adorniana, argumentando que lhe faltaria princípios teóricos mais consistentes para se avaliar as formas sociais específicas de consubstanciação das diversas racionalidades, como os movimentos críticos à discriminação racial, a luta pela igualdade de gênero, o combate à homofobia, manifestações de contra-cultura etc.<sup>7</sup> De fato, Adorno sempre se coloca em um patamar de generalidade argumentativa que o leva a excluir toda esta mobilidade sociologicamente legível de instauração de modelos de ação mais circunstanciada. Toda sua crítica ao conceito de racionalidade instrumental move-se em um plano de abstração filosófica tal que permite jogar pouca luz não apenas a formas mais específicas de cristalização deste princípio, mas também àquilo que, nelas, não se resume a sua ratificação. É também por este motivo que se torna legítimo apostar em um déficit político do pensamento adorniano.

O autor da *Dialética negativa* sempre se lamentou, como ressaltamos, do declínio das mediações, cuja contraparte subjetiva seria o definhamento da experiência, que por sua vez se delineia pelo empobrecimento da capacidade reflexiva. Ocorre que este lamento pela mediação decaída, ao se estabelecer de forma um tanto “dura”, acaba mimetizando (de forma falsa) no âmbito da crítica aquilo que deveria ser nuançado – e portanto redimido – na realidade como possibilidades de instauração progressiva de novas verdades. Em vez, porém, de procurarmos tais mediações construtivas a partir de uma suposta universalidade não-violenta no âmbito da comunicação, como em Habermas, ou através de uma demanda de reconhecimento constitutiva da sociabilidade, como em Axel Honneth, preferimos o acesso pela reflexão estética, com a ajuda da teoria psicanalítica, ao delineamento de tão-somente uma das questões envolvidas nessa temática. Tomemos como fio condutor a questão da universalidade, relacionando a concepção kantiana do juízo de gosto como sendo universal sem se fundar em conceito e o delineamento do fenômeno da sublimação na arte por Freud.

Quando Kant diz que o juízo de gosto sobre o belo almeja uma universalidade

---

<sup>7</sup> Axel HONNETH, *Critic of Power*, trad. de Kenneth Baynes, Baskerville: MIT Press, 1991, capítulo 3.

não-objetiva (ou seja, não está fundada em uma regra universal abstrata), tudo o que é da ordem da particularidade é vista como ligada a interesses, desejos, sensações, carências, necessidades, inclinações em geral. Na medida em que o sujeito é concebido como possuidor de faculdades em si mesmas universais, logo a abstração de todos os interesses deverá convergir para uma universalidade que se baseia na atenção à forma do objeto, também tomada como universalmente reconhecível. A contemplação, a atitude própria do juízo de gosto, será constituída então por uma determinação negativa – de abstrair, negar, a influência que nossos ímpetos particulares – e outra positiva – de dirigir nossa percepção àquilo que, no objeto, poderia ser definido como um sentido total da articulação dos elementos constituintes da coisa.

Sem entrar em detalhes quanto às formas de interpretar e de fornecer uma apresentação mais abrangente a essa teoria, importa-nos a questão mais específica da passagem, do ponto de inflexão, entre o registro do gozo com a relação particular com o objeto e o prazer com a universalidade. Kant tomou o primeiro como ligado ao amor-próprio, ao egoísmo, a tudo o que converge na ideia de felicidade individualmente considerada; o segundo, como efeito do jogo reflexivamente livre entre imaginação e entendimento. Embora seja significativo, no interior da teia argumentativa de Kant, levar em conta a dimensão positiva de exercício de atenção à forma do objeto belo, não é difícil perceber que a tônica recai sobre o movimento de negação das particularidades, de modo que o universal surge como uma espécie de resíduo, apoiado em uma universalidade [das faculdades] pressuposta desde o início da construção da teoria.

O ponto de apoio para essa viragem, a forma do objeto, contém uma ambiguidade problemática, na medida em que ela não pode ser reduzida ao que compõe as dimensões espaço-temporal, pois em toda percepção está incluído todo o complexo de elementos materiais, sensíveis, de percepção concreta. Em uma música, por exemplo, por mais que seja diferente o gozo que temos com a emotividade do som de um violino e com a dimensão compositiva da música em sua articulação, é impossível ter um gozo apenas com a relação espaço-temporal entre os sons, de tal forma que pudéssemos abstrair o fato de que os próprios sons são percebidos, preenchem nosso aparelho auditivo, impactam-nos materialmente. De certa forma – tendo que fazer aqui um grande salto de elementos argumentativos –, o ponto de apoio do prazer estético, do juízo de gosto, não é nem a dimensão material do que percebemos em sua concretude, nem uma forma totalmente abstrata, puri-

ficada em termos espaço-temporais. Seu fundamento é, propriamente, a situação-em-trânsito entre o complexo de determinações particulares e afins ao princípio de individuação, e a universalidade garantida não apenas pelo conceito, mas também por aquilo que Kant quis perceber como a forma pura, por assim dizer “geometrizada” e do mero ritmo temporal.

Algo semelhante pode ser visto quando Freud fala da sublimação como um fenômeno estético. Em seu famoso texto *O poeta e o fantasiar* [“Der Dichter und das Phantasieren”], o ponto central da argumentação é o de que a excelência poético-estética consiste na transmutação, na passagem, como se fosse uma metabolização, do teor egoísta, mesquinho e até ridículo do conteúdo fantasístico individual que anima por dentro a produção consciente de nossas imagens, textos e sons, para o âmbito da aceitabilidade universal do valor artístico-estético das obras de arte. Embora Freud não se dedique a refletir de forma por assim dizer técnica acerca deste movimento, emprega o conceito de jogo para demonstrar a semelhança entre a brincadeira infantil, os devaneios e a obra de arte. Nos três casos, temos um exercício da imaginação, que produz, cria e plasma uma realidade em que vigoram leis próprias, sem compromisso com as que regem a realidade empírica. Se, entretanto, a dimensão ficcional dessas formas as aproxima em seu distanciamento perante a empiria, o modo como elas processam a matéria subjetiva – o ímpeto desiderativo – diferencia-as e lhes confere sua especificidade. Tanto a brincadeira quanto o devaneio não apenas não precisam se desligar da dimensão particular, idiosincrática, de suas motivações, quanto oferecem prazer precisamente ao dar vazão a ela.

A arte teria sua distinção qualitativa ao exigir a ultrapassagem deste círculo particularizado de significações subjetivas e ao fundar seu valor pelo modo com que essa transcendência do eu se estabelece. Ocorre que, de forma instrutivamente análoga ao que falamos sobre Kant, podemos dizer que o conteúdo fantasístico inconsciente que leva à consecução da obra como tal não pode ser tomado como se apagando totalmente, diluindo-se de forma plena na horizontalidade absoluta e sem textura do universal estético. É bem verdade que significados individuais, afeitos às vicissitudes de estruturação psíquica e emocional do sujeito, restringem de forma drástica o valor estético da obra, mas, por outro lado, tampouco o reconhecimento universal, *per se*, é garantia e suporte para o que é artisticamente relevante.

Chegamos, por fim, ao objeto que condensa todas essas reflexões: a arte contemporânea. O elo que precisamos é uma ideia presente na *Teoria estética* de Ador-

no, em que lemos que a arte moderna espiritualizou-se como natureza<sup>8</sup>. Isso significa que o estético passou a ser definido na modernidade por rejeitar a marca de uma universalidade previamente estabelecida por cânones e princípios compositivos, extraindo sua significação, valor e importância pelo modo com que acolhe em sua unidade elementos crus, não-mediados, rudes, toscos, como podemos ver no emprego de sons cacofônicos, ruídos, divisão irracional de tempos de compasso na música; materiais em decomposição, colagem de resíduos industriais, elementos cromáticos em sua pura materialidade nas artes plásticas; vocábulos sem sentido, articulações absurdas, exploração dos grafismos na poesia etc. Penso que essa descrição de Adorno é, de fato, correta, mas creio que esteja em jogo, de forma sumamente significativa, a tensão que é estabelecida entre o que nos toca como um particular, como algo que não tem relevância universal, e este outro plano sublimado, não restrito às nossas idiossincrasias, preferências e custos individuais. Parafraseando Adorno, eu diria que a arte contemporânea se universalizou como trama de particularidades, através da insistência em tencionar esses dois lugares que, por si mesmos, não possuem significado estético no sentido próprio do termo: o particular e o universal. De certa forma, a arte contemporânea é um chamamento e um convite incessante a nos situarmos nessa situação-em-trânsito, nesta posição-limite, caracterizada como um não-lugar. Há que se notar, ainda, que é neste espaço de transitividade que se estabelece o princípio mais substantivo de individuação. Entre o conceito apreendido socialmente e o fato (a coisa, o objeto captável em sua imediatidade), as diferenças entre os indivíduos se dão muito mais no modo com que usamos o primeiro para ler, interpretar e assimilar o significado do segundo.

Sem ter a pretensão de decidir quanto à validade de alguns experimentos estéticos, tanto em geral, quanto caso a caso, talvez não seja mera ilustração para isso que dissemos acima algumas obras contemporâneas feitas a partir da cooperação de muitas pessoas no espaço virtual. Um exemplo eloquente é a obra *Genesis* de Eduardo Kac<sup>9</sup>. Essa obra me parece significativa por produzir uma espécie de me-

<sup>8</sup> Theodor W. ADORNO, *Ästhetische Theorie*. In: *Gesammelte Schriften*, vol.7. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997, pág. 292.

<sup>9</sup> "Inaugurando a 'arte transgênica', Kac apresentou em 1999 a obra "Genesis" (...), realizada no contexto do festival Ars Electronica, em Linz, Austria. Kac criou um 'gene de artista': um gene sintético, inventado por ele mesmo e não existente na natureza. O gene foi criado através da tradução de um trecho em inglês do Velho Testamento para código Morse e depois de código Morse para DNA, de acordo com um código desenvolvido por Kac especialmente para esta obra (os traços do código Morse representam a timina, os pontos a citosina, o espaço entre as palavras a adenina e o espaço entre as letras a guanina; assim, tem-se os quatro constituintes fundamentais do

táfora, uma figuração artística, deste princípio fundador do estético na contemporaneidade, absorvendo como seu material o princípio de articulação globalizada dos indivíduos. Além disso, mobiliza também nossa capacidade de articulação de elementos estéticos heteróclitos, díspares, situados em planos materiais e culturais muito distintos, aparentemente incompatíveis. Essa última característica reforça o estético contemporâneo como de uma situação-em-trânsito, de tal forma que é precisamente a capacidade de não se resolver em algum plano específico que marca a progressividade construtiva do artístico-estético na contemporaneidade.

---

ácido desoxirribonucléico ou DNA cujas combinações formam o 'alfabeto' ou código genético). A sentença bíblica diz: 'Dominai sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu e sobre todos os animais que se arrastam sobre a terra' (Gênesis 1, 28). O gene foi introduzido em bactérias, que foram postas em placas de Petri. Na galeria, as placas foram postas sobre uma caixa de luz ultravioleta, controlada por participantes remotos na Web. Ao acionar a luz UV, participantes na Web causam mutação do código genético e assim mudam o texto contido no corpo das bactérias. Após a exposição, o gene foi lido de volta para o inglês, e o texto mutante publicado online na seção em inglês do site de Kac." (<http://www.ekac.org/kac2.html> acessado em 20/10/2014)

# AS RELAÇÕES ENTRE OS DOCENTES E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ATIVIDADES DE ENSINO E DE PESQUISA

*The Relations Between the Teachers and the Information and  
Communication Technologies in Education and Research Activities*

JOSÉ LEON CROCHÍK\*

[jlchna@usp.br](mailto:jlchna@usp.br)

I

A técnica não se reduz à maquinaria e a instrumentos; ela se refere a procedimentos repetidos e aperfeiçoados com fins delimitados, exibindo assim seu êxito frente a essa finalidade. Um ritual mágico já contém a técnica, assim como a utiliza o mecânico e o médico; ela é saber acumulado e validado, ainda que para determinado período e âmbito delimitado. O conceito de técnica altera seu significado, quando dirigido à arte ou à indústria cultural. Segundo Adorno<sup>1</sup>, na arte, visava sua organização, sua lógica; na indústria cultural, permanece externa ao objeto.

O pensamento que se repete por fórmulas também é técnica e há dúvidas se é mesmo pensamento ou seu fruto. A memorização de conteúdos escolares envolve técnicas e a própria memória pode se tornar defesa contra o sofrimento; essa é uma consequência da vida agitada das capitais do século XIX, segundo Benjamin<sup>2</sup>: é a recordação, própria dos romances, que deve fazer frente à memória, base da narrativa épica. Ainda que a técnica seja saber acumulado, por ela expressado, não remete necessariamente à repetição que independe do objeto, ao contrário, deve se amoldar a ele: na arte, para melhor representá-lo; na ciência, para conhecê-lo com mais precisão.

Na técnica que se torna fim em si mesmo, o saber se torna independente do objeto ao qual se dirige, não há mais especificidade; a repetição é sua base e o seu

---

\* Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - USP, Brasil.

<sup>1</sup> Theodor W. ADORNO, "A Indústria Cultural", trad. A. Cohn. In: G. Cohn (org.), *Comunicação e Indústria Cultural*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978, págs. 287-295.

<sup>2</sup> Walter BENJAMIN, *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*, trad. de J. C. M. Barbosa e H. A. Baptista, São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

fim. Esse é o mesmo movimento da compulsão psíquica: o objeto é só pretexto. Na indústria moderna, conforme Marx<sup>3</sup>, a ciência e a tecnologia contribuíram com o incremento das forças produtivas. A tecnologia se refere à formalização das técnicas, apartando essas das relações peculiares e as destinando a todos objetos que possam ser percebidos como idênticos, isentos de diferenças. É a primazia de um sujeito que não se sabe objeto, ilustrando as duas formas de falsa projeção, descritas por Horkheimer e Adorno<sup>4</sup>: a pretensa autossuficiência do sujeito que só projeta a si próprio, como ocorre no idealismo e na paranoia – e a anulação do sujeito – como ocorre na perspectiva positivista do conhecimento.

Apesar de todas as críticas à despersonalização e ao trabalho massificado, não cabe deixar de reconhecer a importância da tecnologia para a emancipação da humanidade de seu estado de miséria material e, em alguma medida, da miséria espiritual, com a qual não deixa também de contribuir. Por meio da técnica, a arte e o artesanato são possíveis, mediante a tecnologia, a produção em série; no primeiro, o artesão a desenvolve, na última, o proprietário ou seu representante determina seus gestos pelo ritmo da máquina. Certamente existem técnica e arte que podem também ser exercidas por meio de máquinas, mas quando essas são utilizadas e não indutoras do movimento.

## II

Para o tema deste texto, é importante mencionar que, atualmente, as atividades de docência, pesquisa e extensão universitária são pensadas em suas distinções e relações; uma não devendo se reduzir às outras. A formação profissional deve conter ensinamento científico para que o aluno entenda como suas técnicas se originaram e possa acompanhar sua evolução ao longo de sua vida; para ocorrer a cada vez melhor aplicação da técnica, o aperfeiçoamento é fundamental: aperfeiçoamento do técnico e da técnica.

Se na década de 1970, pretendia-se separar a formação científica, que deveria ser oferecida pelas universidades públicas de pesquisa e a formação técnica, pelas faculdades, em nosso meio, sobretudo as particulares; hoje, quando essa distinção se faz visível, basta ver as últimas classificações das universidades brasileiras por

<sup>3</sup> Karl MARX, *O Capital: Crítica da Economia Política*, Livro I, v. 1, trad. R. Sant'Anna, São Paulo: Difel, 1984.

<sup>4</sup> Max HORKHEIMER, & Theodor W. ADORNO, *Dialética do esclarecimento*, trad. G. A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

meio do *Ranking Universitario Folha*, que indica as universidades públicas como as de pesquisa e as particulares como menos desenvolvidas do ponto de vista científico, o acento em uma ou outra das funções – tecnologia e científica – restringe ambas. Quando há o predomínio da tecnologia, só o treino, a repetição, são enfatizados; quando a pesquisa é realçada, esquece-se que outros saberes também são importantes para a formação do profissional.

A investigação científica atualmente se estende até o ensino fundamental, trazendo a ideia de formação por meio de pesquisas, que contém a fórmula do ‘aprender a aprender’, que dispensa a retenção de qualquer conhecimento, pois tudo pode a todo momento ser apreendido, inclusive e, sobretudo, por meio dos programas de busca da Internet. Na universidade de pesquisa, como se pretende transformá-la, a formação e a experiência profissional do docente contam pouco nas seleções de ingresso, o que é mais valorizado é a produção científica, geralmente expressada pelo número de artigos produzidos em revistas científicas consideradas como bem qualificadas. A prática profissional capaz de gerar uma tradição de conhecimentos que caracteriza a experiência é pouco valorizada. Essa ênfase na ciência em detrimento da técnica traz como consequência algo similar ao fim do narrador, pois, todos aprendem a perguntar e a técnica da ciência, mas não há mais quem responda as perguntas, o método o substitui, tornando o pesquisador tão isolado, ou selvagem, como aquele que é contemplado pela tecnologia moderna para seu conforto em seu lar, conforme nos descreve Benjamin<sup>5</sup>: não precisa de ninguém, mas ninguém também precisa dele.

A essa discussão são necessários, ao menos, dois acréscimos: a conversão da ciência em tecnologia e a ausência da teoria na formação. Na ciência atual, o método universal substitui a independência do pesquisador na decisão dos meios mais adequados para atingir os objetivos de sua pesquisa; a imparcialidade e a neutralidade positivistas, no entanto, conforme Horkheimer e Adorno<sup>6</sup>, ocultam a paranoia, que é a sua sombra. Certamente, nessa imparcialidade, neutralidade e exterioridade do método em relação aos objetivos e objetos da pesquisa, encontra-se também o empobrecimento da cultura, gerado, entre outros fatores, pela conversão da sabedoria possível pela experiência no conhecimento gerado pelo experimento. Se o indivíduo se constitui pela incorporação da cultura, quanto mais de-

<sup>5</sup> Walter BENJAMIN, *Charles Baudelaire*, op. cit.

<sup>6</sup> Max HORKHEIMER, & Theodor W. ADORNO, *Dialética do esclarecimento*, op. cit.

envolvida essa for, mais irá se diferenciar; de outro lado, na cultura convertida em ciência, que, por sua vez, é reduzida ao método, à técnica de pesquisar, não há nada para se incorporar, corroborando a tese dos frankfurtianos da fragilidade da formação do indivíduo contemporâneo. Se a comunicação intersubjetiva deve se guiar pelos procedimentos científicos, assim como a descoberta do que é comunicado, então aquele que não segue a regra científica – quer para a coleta, como para a exposição de dados – atrai a fúria sobre si daquele que, por não poder pensar para além dos dados, se constitui fragilmente.

Na conversão da ciência em tecnologia de procedimentos científicos, a teoria também pode ser dispensada, pois essa tecnologia pode pensar pelo pesquisador. O docente/pesquisador deixa de ser docente e pesquisador, para ser tão inexpressivo quanto as técnicas que emprega; seu grau de exterioridade frente aos objetos pesquisados ou frente àqueles a quem deveria formar não permite compreender os primeiros e transmitir essa compreensão para os alunos. O conhecimento provindo da aplicação do método substitui o intuito de práxis da teoria que, por conter a história de seus objetos, não pode ser testada. Se a teoria necessita do pensamento, do sujeito que reflete, sua negação é também propiciadora à formação de indivíduos frágeis.

O relato da pesquisa sobre a personalidade autoritária ilustra como o pesquisador pode e deve utilizar as técnicas científicas sem que elas o substituam. Na interpretação que os pesquisadores deram das correlações entre os escores das escalas do antissemitismo, etnocentrismo e do fascismo, de um lado, e a escala do conservadorismo político-econômico, de outro, há uma apropriação dessa medida estatística em grau raramente visto atualmente em pesquisas que envolvam correlações entre variáveis, pois não se contentaram em interpretar somente o valor obtido da correlação como significativa, foram além e indicaram a importância das outras correlações existentes, além da principal, o que os permitiu delimitar a existência dos indivíduos que são ‘conservadores autênticos’ e dos que são ‘falsos liberais’; delimitação que até hoje permite pensar que subjacente aos discursos há desejos, por vezes inconfessos, que os contradizem; esse foi um dos resultados mais importantes do estudo; contribuiu para isso também o fato de serem pensadores que não deixam de explorar as múltiplas causas ocultas no conceito de acaso, o que não ocorre com a maior parte dos pesquisadores contemporâneos.

Há outro dado a se considerar quanto à formação incompleta do pesquisador que somente se atém à repetição das mesmas técnicas: o uso de programas de com-

putador para análise de dados científicos, especialmente os pacotes que se prestam a fazer análises estatísticas. Como o programa faz todos os cálculos necessários para o pesquisador, esse pode desconhecer como seus dados coligidos são transformados pelas fórmulas utilizadas, e, assim, como quem não conhece os conceitos de média e desvio padrão pode ter dificuldades de entender o que significa desigualdade de renda econômica, ou o que significa inflação, o pesquisador que não sabe o que o programa faz com seus dados só pode interpretá-los de forma precária, ou necessitará de um estatístico para ajudá-lo. Ora, sem querer menosprezar a assessoria estatística, que é valiosa, tem-se de admitir que mesmo para essa assessoria é importante o pesquisador conhecer essa disciplina para melhor análise de seus dados. Dessa forma, os programas estatísticos aparentemente podem estar sanando uma falha da formação do pesquisador, mas de fato podem estar encobrendo-a sem corrigir uma análise e interpretação precárias dos dados.

### III

Com certeza, os microcomputadores e a possibilidade do uso da internet ampliaram a possibilidade de obter informações de fontes bibliográficas, acesso a periódicos científicos e a rapidez dos cálculos dos que trabalham com dados quantitativos; a forma de apresentação de relatórios com tabelas e gráficos, além da própria digitação também são fortes aliados ao incremento da produção científica. Se à época de Adorno foi pertinente nomear os estudos científicos como ‘pesquisa administrada’, que servia a fins específicos dos patrocinadores; hoje, a administração da pesquisa se utiliza dos meios técnicos para separar os pesquisadores produtivos dos não produtivos.

Essa produção é avaliada quantitativamente de forma direta: números de artigos, livros, capítulos de livros etc. e qualitativamente, de forma indireta: a classificação dos periódicos e das editoras nas quais as publicações são feitas. A classificação desses periódicos, no Brasil, não é feita por meio de critérios substantivos, mas meramente formais: distribuição dos autores pelas diversas regiões do país, periodicidade, pontualidade na publicação dos números etc. A ‘qualidade’ do pesquisador é aferida também pelo número de vezes que seus textos são citados, não importando o tipo de apropriação estabelecida dessa citação; um texto que promova teses fascistas pode ser muito citado para a recusa dessas teses e não pelo que contribui para o avanço do conhecimento; esse exemplo, que é mais do que ilustração, revela a

ausência de avaliação substancial dos trabalhos.

Como essa avaliação do docente-pesquisador em nosso meio é fundamental para obtenção e manutenção de empregos e auxílios à pesquisa, a maioria se esforça para publicar o máximo possível sobrecarregando, sobretudo, os periódicos mais bem avaliados que, por sua vez, demoram mais de ano para publicar um artigo após a aceitação; como são vários os artigos a serem publicados, numa medida pretensamente democrática, diminui-se o número de páginas máximo da publicação; se é desejável a existência de artigos sintéticos, sobretudo para as áreas mais técnicas, para as ciências humanas, a análise e interpretação detalhada dos dados é fundamental, no entanto, a limitação do número de páginas faz essa análise e interpretação tornarem-se sumárias. Assim, publica-se muito, mas muito do que é publicado, não o é da forma necessária e os trabalhos das diversas áreas passam a se tornar similares, às custas da visível distinção entre seus objetos.

O paradoxo aqui é que quanto menos tempo deveria levar o pesquisador para preparar formalmente um artigo para que pudesse ter mais tempo para se dedicar a outras leituras e pesquisas para futuras publicações, mais ele deve se voltar a publicar textos de uma pesquisa. Isso altera o próprio modo de fazer a pesquisa e sua divulgação; se antes dessas exigências de produtividade por meio de muitas publicações, poder-se-ia concluir a coleta e a análise de todos os dados para depois torná-los públicos, após o surgimento dessas exigências, a publicação de parte dos dados deve ocorrer ainda com o desenvolvimento da pesquisa, essa deve passar a ter objetivos independentes para que possa ser publicado um artigo referente a cada um deles. Em outros termos, essas exigências afetam a própria estrutura das novas pesquisas.

Certamente, as máquinas incrementam esse tipo de exigência, mas é a técnica de administração de pesquisas que o desenvolve. Como a pesquisa não pode ser norteadada pela racionalidade industrial, dadas suas peculiaridades relacionadas ao inédito e ao pensamento, tal racionalidade se torna irracional; não somente pelo que foi indicado anteriormente, mas também por que aumenta o tempo necessário para a revisão da literatura da área da pesquisa, uma vez que o pesquisador deve separar os artigos que efetivamente merecem ser lidos daqueles que foram publicados pela própria exigência quantitativa e formal de publicação. Se antes cada texto poderia ter sua própria história, revelando-se ser uma obra inconclusa, em processo, e, nesse sentido, eterna, hoje, tornou-se objeto da reprodutibilidade técnica, e cada um torna-se cópia do anterior, sem que tenha havido um original; não deve

ser casual que hoje se persiga, na academia, o autoplágio, quando outrora, retomar as próprias ideias escritas poderia ser algo desejável. Dado o ritmo da produção nada pode ser retomado; em compensação, nada surge de novo.

Não há dúvidas que os pesquisadores, ou a maior parte deles, querem tornar conhecidos os resultados da pesquisa, quando julgam que esses possam contribuir para melhor conhecimento do tema investigado; meios convertem-se em fins, no entanto, dada a administração industrial da pesquisa e dos pesquisadores.

#### IV

As tecnologias de informação e comunicação, segundo depreendemos dos diversos estudos dos frankfurtianos, têm o caráter de exterioridade em relação aos que servem e são servidos por elas; trazem a analogia descrita por Horkheimer e Adorno<sup>7</sup>, ao iniciar seu texto sobre a indústria cultural, aos apartamentos do edifício que compõem o prédio mas não estabelecem relações entre si: o que une a informação obtida e comunicada é externo ao que é informado e comunicado, assim como é externo àquele que se informa e aquele que transmite a informação. Essa exterioridade abriga a alienação, tal como descrita por Marx<sup>8</sup> – o desconhecimento das relações de produção e sua mediação na produção de mercadorias – e a estudada pela Psicanálise: a alienação dos próprios desejos, presente por vezes na apatia e na indiferença.

Tempos atrás e em conformidade com Marcuse<sup>9</sup> e Habermas<sup>10</sup>, empreguei a expressão *Ideologia da Racionalidade tecnológica*<sup>11</sup> para significar uma (falsa) percepção do mundo mediada pela racionalidade da tecnologia; por ela, o mundo é percebido como um sistema, cujas falhas devem ser consertadas, ou melhor, adaptadas. As questões políticas tornam-se questões de administração: deve-se escolher o melhor administrador e não mais discutir interesses divergentes e, por vezes,

---

<sup>7</sup>Ibidem.

<sup>8</sup> Karl MARX, “Manuscritos Econômicos Filosóficos (Terceiro Manuscrito)”, trad. J. C. Bruni. In: K. Marx, *Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos*, São Paulo: Editora Abril, 1978, págs. 7-48

<sup>9</sup> Herbert MARCUSE, *Ideologia da Sociedade Industrial*, trad. G. Rebuá, Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

<sup>10</sup> Jürgen HABERMAS, *Técnica e Ciência enquanto Ideologia*, trad. Z. Loparic e A. M. A. de C. Loparic, In: *Benjamin, Habermas, Horkheimer, Adorno*. São Paulo: Abril Cultural, 1983, págs.313-343.

<sup>11</sup> José L. CROCHÍK, “O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica”: *Interação* (UFG. Impresso), Goiás, v. 28, n.1, 2004, págs. 15-35; Id., “Tecnologia e individualismo: um estudo de uma das relações contemporâneas entre ideologia e personalidade”: *Análise Psicológica*, Lisboa-Portugal, v. 4, n. XVIII, 2000, págs. 529-543.

contraditórios; os problemas educacionais são considerados falhas do método educacional da didática utilizada, ‘solucionados’ por meio dos eternos cursos de reciclagem, ou são falhas do aluno, que precisa de remédios para prestar atenção ou corrigir disfunções do cérebro, que, de tão mínimas, os exames de ressonância e as tomografias não captam; não são discutidos os objetivos escolares tendo em vista a sociedade, nem o quanto o que é ensinado não tem referência para o aluno; os problemas psicológicos também são entendidos como de ajustamento: são conflitos intraindividuais sem nenhuma relação com a pressão social para a conformidade; as prostitutas e os homossexuais, nessa perspectiva, precisariam de ajuda psicológica para corrigir seus rumos. Enfim, os conflitos individuais e as contradições sociais passam a ser percebidas como falhas do sistema individual ou da administração do sistema social.

Essa ideologia foi suposta como complementar e comum às outras existentes. Se no estudo sobre a personalidade autoritária, Adorno e seus colegas<sup>12</sup> relacionaram a adesão à ideologia conservadora com traços sadomasoquistas de personalidade, minha hipótese, calcada na análise dos frankfurtianos da sociedade administrada e/ou industrial, foi a de que a ideologia da racionalidade tecnológica se sobrepôs às existentes, não importa se conservadoras ou liberais, no sentido que as definiram, e que a forma de personalidade mais propícia à adesão a ela seria a narcisista, já indicada por Adorno<sup>13</sup>, como sendo a regressão mais exigida dos indivíduos nos dias contemporâneos. Por meio de escalas do mesmo formato da Escala do Fascismo (Escala F), com itens de tipo Likert, foram elaboradas as escalas da Ideologia da racionalidade tecnológica e a de Características narcisistas de personalidade, e, em conjunto com a escala F, foram aplicadas a estudantes universitários de diversas áreas. De fato, quanto maior a adesão à ideologia da racionalidade tecnológica, maior foi o número de traços narcisistas de personalidade encontrados e vice-versa; não obstante, a correlação maior foi a obtida entre a escala F e a escala da ideologia da racionalidade tecnológica, o que me levou a seguinte conclusão: a personalidade sadomasoquista, propícia ao fascismo, é mais importante para se compreender a visão técnica do mundo do que a narcisista. Subjacente à indiferença, à apatia, própria dessa ideologia, haveria desejos de destruição, o que lembrou o tipo ‘manipulador’ descrito por Adorno em seu capítulo ‘Tipos e Síndromes’, do livro *A*

<sup>12</sup> Theodor W. ADORNO, Else FRENKEL-BRUNSWIK; David J. LEVINSON e R. Nevitt SANFORD, *The authoritarian personality*, New York: Harper and Row, 1950.

<sup>13</sup> Theodor W. ADORNO, “Sobre la relación entre sociología y psicología”. In: *Escritos Sociológicos I (Obra completa)*, trad. A. G. Ruiz, Madrid: Ediciones Akal, S.A, 2004, pags. 39-78.

*Personalidade Autoritária*, e que é retomado em outros de seus textos posteriores, como *Educação após Auschwitz*<sup>14</sup>.

Dessa forma, o caráter de exterioridade, de alienação, assinalado acima, não é isento de afetos, de paixões, que são deslocados das relações pessoais para a relação entre coisas, tornando as pessoas coisas entre outras coisas, isto é, reificadas. O prazer das relações pessoais é transferido para a eficiência de fazer bem as tarefas, satisfazendo também a desejos infantis de onipotência, que como o próprio Adorno não cansou de ressaltar é complementar a seu contrário: a impotência. Por meio da ordenação e asepsia do mundo e perfectibilidade buscada pela técnica pode-se também defender de impulsos destrutivos, e quanto mais esses se fortalecem, mais a ação técnica se torna necessária. Por fim, a manipulação da vontade alheia, destitui os outros de sua autonomia: a autoridade assumida pela ação técnica põe sua racionalidade acima das demais, como em uma ação imperialista. Nessas três possibilidades, os fins das ações não são levadas em consideração como a famosa menção de Adorno àquele que constrói o trem que levará as vítimas para Auschwitz, que está empenhado em fazer um trabalho bem feito, não se importando com o propósito do que está construindo. Enfim, como os frankfurtianos indicaram: os meios tornam-se fins em si mesmos.

## V

Deve-se distinguir as tecnologias da informação daquelas propícias à comunicação, uma vez que não são necessariamente idênticas, e quando essa identidade ocorre, o sujeito que adquire a primeira se perde na última. Se não há identidade entre sujeito e objeto, não cabe também presumi-la entre a obtenção de informação e sua comunicação; essa pretensa identidade, no entanto, é a que visa a educação a distância, mesmo quando o professor está presente, pois, se ele se limita a transmitir a informação, sem a 'mão de oleiro', citada por Benjamin<sup>15</sup>, a narração se perde.

Antes de prosseguir, cabe uma palavra em relação à ausência de indicação do sinal de crase na expressão 'educação a distância', como se costumou recentemente fazer. A indicação de crase deve se referir a uma distância delimitada, quando essa não o é, não caberia um artigo definido, pois o substantivo não estaria especifi-

<sup>14</sup> Theodor W. ADORNO, "Educação após Auschwitz". In: Th. W. Adorno, *Educação e Emancipação*, trad. de W. L. Maar, Petrópolis: Vozes, 1995, págs. 119-138.

<sup>15</sup> Walter BENJAMIN, *Charles Baudelaire*, op. cit.

cado; quando, nessa expressão, há a indicação de crase, intenta-se tornar real o que é virtual e com isso propiciar a confusão entre ambos. Se a indicação da existência da crase permite a delimitação do particular, e se esse é defendido pelos frankfurtianos, numa sociedade administrada, põ-la onde não há, é propícia à lógica da integração, criticada por esses pensadores. Pois bem, educação a distância é aumentar o 'informe' – o que não tem forma precisa, o disforme – e por isso, diminuir a educação, que precisa de precisão, para não ser educação pela metade. A comunicação por meios informáticos pode ter a precisão da transmissão, da repetição, mas não a do conceito que permite pensar o objeto, sobre o qual se informa em seu movimento histórico em nossa sociedade contraditória.

O 'conceito de esclarecimento', exposto por Horkheimer e Adorno, não pode ser meramente informado; claro, ele poderia ser transmitido por teleconferência, e poderia haver perguntas, mesmo a distância, mas as expressões do conferencista seriam suprimidas pela transmissão, ocultando a distinção havida entre o retrato pintado e a fotografia; a essa última falta aura, falta alma, e o conferencista e o conceito se perdem sem a retribuição do olhar.

Se o olhar que cobra e o olhar indiferente são propícios aos fascistas, o que compreende, recepciona, perde o aconchego, ao estar distante, mesmo a distância desejada por Baudelaire e assinalada por Benjamin, pois, para essa distância, o objeto já foi presente, o que não acontece necessariamente com o conferencista que pode ser desconhecido. Se, em conformidade com Benjamin, para Goethe a distância precisa ser superada, se em Baudelaire, o que passou pode suscitar o desejo a distância, na atualidade, deve-se amar o que jamais será conhecido pela proximidade.

Poder-se-ia recorrer às noções de experiência ou de formação para a contraposição a essa forma de educação – se se trata mesmo de educação –, mas os dizeres de Freud<sup>16</sup> sobre a idealização me parecem, no momento, mais apropriados. Freud indica a relação entre o exercício da sexualidade e o conhecimento: se o primeiro não é bem sucedido, o segundo é comprometido. Entende que se para o artista as relações sexuais são estimulantes, para a pesquisa científica pode ser substituída pela curiosidade, mas logo ele se corrige: mesmo na área do conhecimento, a ausência da sexualidade leva à mediocridade (ao substantivo 'mediocridade' deve preceder a indicação da crase, pois é bastante específica). Está considerando as consequências da abstinência sexual a que eram incentivados os jovens até a chegada

<sup>16</sup> Sigmund FREUD, *La moral sexual 'cultural' y la nerviosidad moderna*, trad. L. L. Ballesteros y de Torres. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1996, págs. 1249-1261 (Obras Completas de Freud).

do casamento e pondera sobre uma possível substituta – a masturbação; essa, argumenta Freud, não encontra a dificuldade que o objeto real do desejo provoca: a idealização do objeto de fantasia não contém a resistência do objeto real, e essa relação com um objeto imaginado dá um falso modelo da vida, além de uma frequente frustração quando da vida sexual ativa, pois, o objeto real nunca substituirá a contento o da fantasia; cita Karl Kraus: “De este modo há podido proclamar um ingenioso escritor (Karl Kraus), invertendo los términos, que ‘el coito no es sino um sub-rogado insuficiente del onanismo’.” (p. 1259)

O objeto idealizado não permite o contraste entre o ideal e o real; pode ser apresentado com perfeições inexistentes nos homens; assim, não apresenta a experiência necessária para a constituição do eu que se distingue do ‘mundo exterior’; se é assim, a educação a distancia traz uma organização, pessoas, conhecimentos, que não dizem respeito diretamente ao mundo real, mas às dificuldades do imperfeito surgir. Cabe a comparação de Benjamin: a escultura, por duradoura e única, além de ter aura, é imperfeita e deveria transmitir valores eternos; o cinema não tem aura e visa à perfeição pela repetição infinita das tomadas das cenas<sup>17</sup>.

Contraditoriamente, nesse sentido, a educação a distância se aproxima do desejo humano de onipotência, de controle, de perfeição. Na comunicação a distância, o encanto do pretensamente desencantado se destaca ao se pretender como expressão exata do real. O preço desse encantamento é a eliminação do sujeito, que se torna receptáculo de sons e imagens que não vêm do passado, da tradição, como se poderia defender, mas de um presente que eternamente se repete.

Da referência a Freud, ainda se pode destacar que o contato com o objeto real pode provocar sofrimento; se é assim, a distância nos defende dele; a tecnologia que permite manter a distância – a alienação dos corpos entre si – pode acarretar a ausência do sofrimento ocasionado pela relação com os outros, mas dessa forma, também a ‘vida que não vive’.

Se é verdade, como defende Adorno<sup>18</sup>, que a relação do professor com os alunos envolve o afeto imediato e o plano profissional objetivo que é mediato, tenta-se, na educação a distância, ampliar esse último, negando-se mais uma vez o necessário afeto nas relações individuais, entre elas, as de professores e alunos; como ele ironicamente indica, as máquinas de ensinar talvez resolvessem esse problema. A

<sup>17</sup> Walter BENJAMIN, *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica (segunda versão)*, trad. F. De Ambrosio, Porto Alegre: Zouk, 2012, págs. 49-53.

<sup>18</sup> Th. W. ADORNO, “Tabus acerca do magisterio”. In: Id., *Educação e Emancipação*, op. cit.

frieza da distância, no entanto, obriga a necessidade de falseá-la, daí a necessidade de se dar a aparência do humano por meio de motivadores externos aos conteúdos, ou a de que o que é reificado e distante seja espontâneo e próximo, o que, aparentemente, se permite fazer, entre outros meios, pela autoria da organização da aula, que evidencia a competência do professor em ordenar, simplificar e transmitir ‘claramente’ o conteúdo.

## VI

Pode-se dizer que nos nossos dias há uma ‘desatenção atenta’ provocada pela união dos diversos meios de transmissão de informação: ela é dispersa, mas todos os estímulos dão mensagens similares; se há muitos estímulos, ainda que uniformes, gerando o tédio, eles não são incorporados, ocasionando uma sensação de superficialidade, que não é mera sensação. Como os sinais são (re)encontrados nos diversos meios, são fixados na nossa memória; a repetição compensa a dispersão (a redundância que corrige os ruídos), mas não permite o aprofundamento necessário para a compreensão do que é a informação, dificultando a incorporação quer da experiência histórica, quer do mundo que se vive. Essa desatenção não é dispersa e difusa, é atenta a sinais que vêm de longe, desconsiderando o que é dado pelos tradicionais órgãos de sentido, que agem em conjunto.

Os indivíduos, atualmente, podem ter mais dificuldade de ter a atenção concentrada em estímulos próximos, que não tenham a mesma velocidade de movimentação que os do mundo virtual, que exijam tempo para ser compreendidos, mas são muito atentos ao fugidio, o que pode acarretar certo ‘desespero’ e sensação de impotência, pois nada parece poder ser incorporado.

Se a modernidade, como defendeu Baudelaire, devia tornar eterno o efêmero, nos dias atuais, o eterno é representado pela repetição constante dos estímulos que ecoam das condições sociais, e o efêmero, pelas experiências que outrora poderiam ser lembradas, mas das quais hoje, quase não há mais registro.

# O PROCESSO DE BOLONHA E A SUBMISSÃO DO ENSINO SUPERIOR À FORMAÇÃO PARA O MERCADO

*The Bologna Process and the Subjugation of Higher Education  
to the Training for the Market*

LUCÍDIO BIANCHETTI\*

[lucidio.bianchetti@pq.cnpq.br](mailto:lucidio.bianchetti@pq.cnpq.br)

*“No es arriesgado señalar que ésta (o Proceso de Bolonha)  
es la iniciativa más importante que Europa ha desarrollado  
en el área de la Educación Superior en los últimos cien años”<sup>1</sup>*

O Processo de Bolonha (PB) pode ser considerado um modelo, um paradigma de como as relações entre o mundo da educação e o mundo da produção ou o mercado foram e vêm sendo atravessadas por uma metamorfose de tal profundidade e abrangência, em um exíguo espaço de tempo, que fogem a qualquer parâmetro comparativo. A denominação “PB” ou simplesmente “Bolonha”, remete à quase milenar Universidade de Bolonha fundada em 1088, situada na cidade homônima, na Itália.

A materialização do “Processo” ou “Acordo” ou ainda “Declaração de Bolonha”, mais concretamente, contudo, passa a evidenciar os sinais das transformações nas relações entre universidade e mercado, em período bastante recente, sendo que os primeiros indícios do novo papel que seria atribuído ao ensino superior aparecem, ao lado da afirmação da condição de *universitas* dessa Instituição, com a *Magna Charta Universitatum*, de 1988, como veremos.

Porém, como será ressaltado – e retomando partes do título deste texto –, a submissão do ensino superior à formação para o mercado recebe um impulso sem precedentes a partir da efetiva implementação do PB nos países integrantes da União Europeia (UE) e que aderiram ao “Processo”. Indícios da supremacia do mercado em relação à universidade apareciam na *Declaração da Sorbonne*, de 1998.

---

\* Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

<sup>1</sup> Roberto RUIZ, *El Proceso de Bologna, cuatro años después* (Una evaluación del Área Europea de Educación Superior): *Pró-Posições*. Campinas, UNICAMP, v. 15, n. 3, set./dez. 2004, págs. 21-36.

Porém, é com a *Declaração de Bolonha*, de 1999, que a subsunção da universidade ao mercado deixa de ser um desiderato para tornar-se uma realidade, mais visível, particularmente a partir da “Estratégia de Lisboa”, como veremos adiante. Realidade esta que materializa, de forma mais palpável, a afirmação de Mészáros: “Nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação.”<sup>2</sup>

Em artigo aceito para publicação no primeiro semestre de 2015<sup>3</sup>, chamamos a atenção para o fato de a *Magna Charta* significar uma espécie de divisor de águas na história da educação superior e da administração das universidades europeias, uma vez que esse documento – no conjunto daqueles relacionados ao assunto, que precederam, sucederam e continuam a aparecer – foi o último em que os reitores das universidades aparecem como protagonistas. A *Charta* é um primor de defesa da autonomia da universidade, da necessidade de respeito à diversidade sistêmica, de destaque à sua histórica autonomia e da liberdade necessária para o cumprimento de sua missão, como Instituição que nasceu e constituiu-se sob o signo de *universitas*. O que se percebe é que nos “Documentos”, nas “Declarações”, nos “Acordos”, nos “Comunicados”, nas “Estratégias” que se seguiram à *Charta*, os reitores, da condição de protagonistas passam à de coadjuvantes, responsáveis e responsabilizados pela execução de decisões tomadas heteronomamente.

Se a *Magna Charta*, datada de 1288, no seu preâmbulo, traz a informação: “os reitores das Universidades Europeias, abaixo assinados, reunidos em Bolonha...”, a partir dos documentos seguintes, seja no introito, como é o caso da “*Declaração Conjunta da Sorbonne*”, ou em forma de assinatura no final do documento, a exemplo do que ocorre com a “*Declaração de Bolonha*”, os signatários passam a ser os Ministros da Educação, como representantes dos governos dos estados-membros da UE.

Pelos parágrafos acima, pode parecer que estamos diante de uma discussão de cunho semântico ou de ordenamento cronológico de documentos que constituíram o estatuto inicial do *Processo de Bolonha* e estabeleceram os lineamentos para sua implementação. Um olhar mais acurado, contudo, torna evidente que a saída, o descarte ou a secundarização dos reitores em relação aos papéis que historicamente exerciam e a entrada em cena dos ministros da educação, posicionados no

<sup>2</sup> István MÉSZÁROS, *A teoria da alienação em Marx*, São Paulo: Boitempo, 2006, pág. 263.

<sup>3</sup> A menção é ao artigo: “Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior. Protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão”, em coautoria com Antônio Magalhães e que está na “*AVALIAÇÃO. Revista de Avaliação da Educação Superior*”, uma publicação da UNISO/UNICAMP, em seu primeiro número do ano de 2015.

centro dos debates, na tomada de decisões e nas induções decorrentes, especialmente do PB, trouxeram consequências. De um lado, diminuiu ou eliminou a força de atores responsáveis pela mediação com a comunidade universitária e de outro, escancarou as portas das instituições de ensino superior, facilitando o ingresso e o predomínio de um pragmatismo utilitarista, dos interesses do mercado, fazendo com que um particular capitalismo, o “capitalismo acadêmico”<sup>4</sup> se tornasse hegemônico no ser/fazer universidade.

No primeiro caso, o da retirada dos reitores do centro dos debates e decisões, inúmeras foram as decorrências. Uma delas foi a de que esses atores, de protagonistas passaram à condição de bedéis, de implementadores e responsáveis pela execução de decisões estranhas, alheias ao coletivo da universidade. Algumas dessas decorrências, presentes na literatura<sup>5</sup> ou evidenciadas por pesquisas, permitem visualizar manifestações que vão na direção do desrespeito à autonomia da Instituição, no sentido de que não houve consulta à comunidade universitária para a implementação do PB e se houve, pouco ou nada se levou em conta. “Lo que hay es un contraste notable entre las declaraciones públicas, generalmente eufóricas y optimistas, de la mayoría de las autoridades académicas acerca del Proceso de Bolonia y lo que se oye por abajo, en los pasillos, en los patios y en las reuniones universitarias”, diz um crítico do Processo<sup>6</sup>.

Nas entrevistas<sup>7</sup> ouvimos muitas manifestações, predominando as metáforas ou chistes no que diz respeito à compulsoriedade de “embarcar no trem Bolonha”; de que *Bolonha* era apresentada como “lentejas, que, o las tomas o las dejas”; de que os professores e alunos “não foram tidos nem havidos no Processo” e que todos estavam sendo submetidos — seja no que diz respeito ao tempo de trabalho, ao

<sup>4</sup> A este respeito destacamos duas obras: Sheila SLAUGHTER y Gary RHOADES, *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State and Higher Education*, Baltimore: John Hopkins University Press, 2004 e João M. PARASKEVA (Org.), *Capitalismo Académico*, Mangualde, PT: Edições Pedagogo, 2009.

<sup>5</sup> Em uma perspectiva mais crítica, indicamos: Judith CARRERAS GARCÍA et al., *Euro-universidad. Mito y realidad del proceso de Bolonia*, Barcelona: Icaria, 2006. Na direção mais adaptativa: Juan Vicente GARCÍA MONJÓN (Coord.), *Hacia el espacio europeo de educación superior*, La Coruña: Netbiblo, 2009.

<sup>6</sup> Francisco FERNÁNDEZ BUEY, *Por una universidad democrática*, Madriz: El Viejo Topo, 2009, pág. 298.

<sup>7</sup> A referência é à pesquisa que fizemos no decorrer do estágio pós-doutoral, na Universidade do Porto, PT, no ano de 2009, quando desenvolvemos o projeto: “*Pesquisadores sob Pressão: Novas formas de produzir, orientar e veicular o conhecimento. Aproximações entre o modelo de Pós-graduação brasileira e o Processo de Bolonha*”. A realização do projeto criou-nos as condições para elaborar e ter aceito para publicação, no decorrer de 2015, pela Editora Mercado de Letras, de Campinas/SP, o livro: *O Processo de Bolonha e a Globalização da Educação Superior*.

número de trabalhadores da educação<sup>8</sup>, mais particularmente à formação proporcionada aos alunos – ao “efeito bonsai”, tamanha é a constrição a que todos estão submetidos. Conforme Fernández Liria e Serrano Garcia, as comissões nas universidades trabalharam, por opção ou sob coação, na adequação à Bolonha, guiadas pela “retórica do naufrágio”, isto é, dadas as circunstâncias, o que é possível salvar?! Seja como for, continuam estes autores, a “via institucional se convirtió de pronto en una trampa mortal en la que no había más remedio que decir sí o sí a Bolonia, incluso cuando más se quería decir ‘no’”<sup>9</sup>.

Retomando as decorrências, se, de um lado, constata-se a retirada ou a secundarização dos reitores e demais autoridades universitárias como protagonistas, de outro, além dos ministros da educação e chefes de estado, passamos a constatar, com mais intensidade, por via nem sempre tão indireta, com a presença do empresariado, dos *managers*, ditando os rumos de uma instituição que vai distanciando-se cada vez mais daquilo que se conhecia como universidade. A presença mais direta e visível, contudo, passa a ser a dos *stakeholders*, neologismo com o qual, em geral, faz-se referência a “representantes de interesses”, que a partir da passagem da universidade de instituição para a condição de organização, conta cada vez com um número maior e mais variados ‘representantes’. Sua utilização na universidade remete à *pessoa ou entidade com legítimo interesse no ensino superior e que, como tal, adquire algum direito de intervenção*, destacando-se os empresários ou seus representantes, formando os Conselhos Sociais que passam a fazer parte do corpo gerencial das Instituições de Ensino Superior<sup>10</sup>. Evidentemente isto não resulta como causa-efeito somente da implementação do PB, mas no bojo deste esta estratégia e exacerbada.

A presença dessas pessoas ou entidades, estranhas à governança universitária até poucos anos, passa a ser imposta a partir de um leque de situações e iniciativas,

---

<sup>8</sup> Entrevistados faziam referência a muitos professores que, não conseguindo adequar-se ao novo *modus operandi* da “universidade operacional”, acabavam aposentando-se por não aceitarem as condições de uma compulsória e estranha “*educação à bolonhesa*”.

<sup>9</sup> Carlos FERNÁNDEZ LIRIA e Clara SERRANO GARCÍA, *El Plan Bolonia*, Madrid: Catarata, 2009, pág. 25.

<sup>10</sup> A este respeito ver os textos de Alberto AMARAL e António MAGALHÃES, “O conceito de *stakeholder* e o novo paradigma do ensino superior”: *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v. 13, n. 2, 2000, págs. 7-28. E, complementarmente: António MAGALHÃES e Alberto AMARAL, “Portuguese Higher Education and the Imaginary Friend: the *Stakeholders*’ role in Institutional Governance”: *European Journal of Education*, v. 35, n. 4, 2000.

dentre as quais faremos menção a algumas, sendo que o PB, como indicamos, é o divisor de águas mais visível.

A partir de meados e especialmente no final do século XX, crescem na Europa as evidências de que a secular e hegemônica visão eurocêntrica, construída pela força do argumento e/ou pelo argumento da força, emite claros sinais de refluxo, tornando clara a constatação de que o Continente gradativamente veio perdendo a capacidade competitiva e de atratividade, reiteradamente comparada com a conquista de espaço, nesses quesitos, por parte dos Estados Unidos da América. Frente a esta evidência, a palavra “reconstrução” passa ao centro de debates e de iniciativas, que remontam ao Tratado de Roma (1957), que dá origem à *Comunidade Econômica Europeia* (CEE). O interessante é observar que a sigla destacava explicitamente a palavra “Econômica”. Esta deixará de ser exclusiva, em 1967, quando a denominação passa a denominar-se *Comunidade Europeia* (CE). Na sequência, em 1992, com *Tratado de Maastricht* é criada a União Europeia (UE), com objetivos mais amplos, e em cujo leque a educação ganha centralidade. A UE, por sua vez, será a estratégia que os europeus vão utilizar para uma aspirada construção dos “Estados Unidos da Europa”<sup>11</sup>. *Globalização, Sociedade do Conhecimento, Europa do Conhecimento, Economia do Conhecimento* etc. são desafios a serem enfrentados para a constituição desse que, para alguns, é um novo ‘ente federativo’, enquanto para outros, um ‘estado em rede’.

Nesta perspectiva, a reconstrução, o resgate da competitividade europeia passam pelo ingresso e afirmação da “*Europa do Conhecimento*”. Programas (Sócrates, Erasmus, Comenius, Alban, Alfa...) são criados para adensar essa ‘caminhada’. No bojo dessas questões o Processo de Bolonha (PB) é assumido como a estratégia dos estados-membros da UE para criarem a convergência dos seus sistemas educacionais, na direção de constituírem o “*Espaço Europeu de Ensino/Educação Superior*” (EEES). As palavras de Borges, referindo-se àquilo que se esperava da universidade no contexto do PB, não deixam dúvidas:

“Numa sociedade marcada por processos de globalização e onde o conhecimento se constitui numa mercadoria de grande valor, as instituições de ensino superior e as universidades são chamadas a desempenhar novos papéis diante das

---

<sup>11</sup> Ver a este respeito Anthony GIDDENS, *A Europa na era global*, Barcarena, PT: Editorial Presença, 2007.

demandas criadas por essa sociedade, sobretudo aquelas referentes às necessidades do mercado de trabalho e de desenvolvimento da economia europeia.”<sup>12</sup>

Assim é que, após a “*Declaração de Bolonha*” de 1999, segue-se uma reunião das autoridades dos estados-membros da UE, em 2000, dando origem ao “*Tratado ou à Estratégia de Lisboa*”<sup>13</sup>, que ratificou o ‘imperialismo’ do econômico sobre as outras instâncias. Entre o período do surgimento do “*Tratado*” em 2000, até sua (projetada) implementação definitiva no final de 2009, além do EEES, foi criado o “*Espaço Europeu de Investigação*” (EEI), objetivando reforçar a pesquisa e atender a necessidade de investimentos em I&D, na relação universidade-empresa, visando a aplicação do conhecimento no processo produtivo.

Em 2003, a “*Comissão Europeia*”, reunida em Bruxelas, ‘capital’ da UE, divulga uma “*Comunicação*” que trata do “*Papel das universidades na Europa do conhecimento*”. O parágrafo inicial da conclusão é muito ilustrativo do conteúdo do documento:

“A presente Comunicação expõe diversas questões que refletem a profunda mutação em que se encontra o mundo universitário europeu. Tendo permanecido durante muito tempo relativamente isoladas, tanto em relação à sociedade como no plano internacional, com financiamentos garantidos e estatutos protegidos pelo respeito da sua autonomia, as universidades europeias atravessaram a segunda metade do século XX sem pôr verdadeiramente em questão o seu papel ou a natureza da sua contribuição para a sociedade (*O papel da universidade na Europa do Conhecimento*).”

Fazendo eco à “*Comunicação*”, em 2007, o *Círculo de Empresários Europeus*, publica o documento “*Una universidad al servicio de la sociedad*”<sup>14</sup>, por meio do qual, dentre outros aspectos destaca: *La propuesta de la Comisión Europea plantea la necesidad de modernizar la Universidad para flexibilizarla y adaptarla a los nuevos desafíos, incrementando la competitividad de la economía europea.*

<sup>12</sup> Maria C. de A. BORGES, “Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o Processo de Bolonha e seus desdobramentos”: *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, v. 34, n. 122, jan-mar. 2013, págs. 67-80.

<sup>13</sup> Em texto no qual analisa a relação entre a Comissão Europeia e o Processo de Bolonha, Keeling afirma que o PB foi apropriado, utilizado para fins que não estavam previstos inicialmente. Conforme a autora, seu artigo “explores the process by which the Commission has begun to dominate higher education discourse in Europe and the implications of this for the sector”. Cf. Ruth KEELING. “The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission’s Expanding Role in Higher Education Discourse”: *European Journal of Education*, Vol. 41, n. 2, 2006, págs. 203-223

<sup>14</sup> Cf. <http://www.circulodeempresarios.org/publicaciones/una-universidad-al-servicio-de-la-sociedad/>

E assim poderíamos continuar destacando documentos, particularmente aqueles resultantes das reuniões bienais que vêm realizando-se a partir de 1999, para avaliar, aprofundar e indicar novos rumos ao PB, agregando outras responsabilidades à universidade, na direção de sua vinculação cada vez mais estreita com o mundo da produção, com o mercado. Porém, devido ao espaço disponível, antes de passar para alguns apontamentos sobre a “*globalização de Bolonha*”, utilizamos as palavras de Lima et al, para sintetizar aspectos que consideramos centrais ao “Processo”:

“O Processo de Bolonha ficará para a história como um processo político fortemente governamentalizado em termos nacionais, no contexto de certos países, e externamente, sobredeterminado por agendas transnacionais. Voluntariamente, nenhum governo nacional parece disposto a ficar de fora do processo, preferindo aderir, mesmo quando as consequências da criação de um sistema europeu altamente competitivo e internacionalmente avaliado, curso a curso, instituição a instituição, país a país, venham provavelmente a produzir resultados dramáticos para alguns dos participantes como, aliás, exige uma lógica de emulação de tipo mercantil com a correspondente criação de mercados externos e internos. Em qualquer dos casos, as universidades e outras escolas superiores não só não lideram o processo de integração no sistema europeu, como nem sequer foram auscultadas acerca da sua vontade em participar. Daqui decorrem processos genericamente caracterizados pela pouca consulta, por insuficiente debate público e por pouca ou nula participação no processo de tomada de decisões.”<sup>15</sup>

Do visto até este momento pode sobressair-se a ideia de que o PB é algo homogêneo, aplicado em todos os estados-membros da UE, na mesma época, com a mesma intensidade e abrangência etc. No entanto, não foi e não é dessa forma que se processou e está em implementação e desenvolvimento. Dentre os próprios países que o adotaram há assimetrias, com adesões mais fáceis e rápidas, enquanto há outros que resistiram, mas que acabaram cedendo e ‘embarcando no trem Bolonha’. Além disso, alguns países apresentam seus sistemas educacionais como modelos, enquanto outros aderem, daria para dizer, de forma subalterna, levando-se em conta a relação norte-sul, no caso da Europa, por exemplo. O que se pode falar é que houve e há, sim, uma convergência em termos de adoção de um *framework*, visando

---

<sup>15</sup> Cf. Licínio LIMA et al. “O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova”: *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, mar. 2008, págs. 7-36.

facilitar a transferência/agregação de créditos-Bolonha – o Sistema Europeu de Créditos (ECTS) – por parte dos estudantes, cuja mobilidade é incentivada e foi muito incrementada, especialmente com o “Projeto Erasmus”<sup>16</sup>. Predominante ou uniforme pode-se dizer que é o modelo 3+2+3, isto é, para a maioria dos cursos predominam três anos de licenciatura, dois de mestrado e três de doutorado. Este aspecto, sem dúvida, é algo que chama a atenção, pois, em tempos de refluxo de postos de trabalho, há uma redução do tempo de formação de tal maneira que um estudante pode ingressar na universidade e oito anos depois sair com o título de doutor. Esse processo, se de um lado ‘desidrata’ o período e a profundidade da formação, de outro garante às empresas a disponibilidade de um profissional com uma formação flexibilizada, adaptável, de forma que essas empresas podem, no propugnado processo de formação ao longo da vida, fazer as adaptações, calibrar<sup>17</sup> a ‘qualificação’ dos egressos de acordo com as prioridades determinadas pela necessidade de melhorar a concorrência em um mercado cada vez mais competitivo e globalizado. Uniforme também é o somatório de 25 horas aula-aluno para contabilizar um crédito-bolonha, frente ao modelo anterior quando o crédito era completado com 15 horas-professor. Nesse novo critério o aluno amplia sua liberdade de estar ou não presente em sala de aula, sendo desafiado a ser mais autônomo. Ao professor, por seu turno, metamorfoseado em tutor, está posto o desafio de, a partir do suporte garantido pelas novas tecnologias, estar disponível ao aluno assim que este necessitar. Esse aspecto leva a que a noção de tempo – bem como a de espaço – seja ressignificada, tornando o tempo mais “denso e intenso”<sup>18</sup>, uma vez que, via teletrabalho, o professor-tutor pode ser acessado em qualquer hora e lugar, dependendo da necessidade/interesse do aluno.

Se fossemos falar em uma sequência de preparativos e implementação do PB, poderíamos considerar o PB 1.0, como sendo a fase de ‘gestação’ do “Processo”, anteriormente a 1999; o PB 2.0, como sendo a primeira fase de implementação, que vai de 1999 a 2010, quando se previa que *Bologna would be working fully*. E o PB

<sup>16</sup> *Erasmus*: acrônimo de *European Action Scheme for the Mobility of University Students*.

<sup>17</sup> Conforme expressava um dos nossos entrevistados: “Com o Processo de Bolonha e, precisamente, em razão da ‘garantia de qualidade’, trata-se de fazer da formação universitária um processo perfeitamente calibrado, dominado e calculado, no qual conhecemos quem se forma, quantas pessoas se formam e quanto isto custa.”

<sup>18</sup> Ver entrevista concedida pelo professor Josep M. Blanch, da Universidade Autônoma de Barcelona, cuja publicação pode ser acessada conforme indicação a seguir: Lucídio BIANCHETTI, “O Processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch”: *Educ. & Soc.*, Campinas, v. 31, jan.-mar. 2010, págs. 263-286.

3.0, lançado a partir da constatação de que houve muitos atrasos, mais resistências do que as previstas, necessidade de correção e radicalização de decisões tomadas e a imprescindibilidade de lançar novas perspectivas e objetivos a serem alcançados por todos os estados-membros até 2020.

Paralelamente, no contexto da detecção de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”<sup>19</sup>, passamos a visualizar sinais cada vez mais vigorosos da adoção e implementação do modelo Bolonha em países-sistemas educacionais além das bordas europeias, na perspectiva da “globalização do PB”<sup>20</sup>, caracterizando uma espécie de desencadeamento de uma “*batalha por mentes e cérebros*”.

Sem dúvida o modelo é atrativo, entre outros aspectos, pelo refluxo nos investimentos por parte de governos e organismos internacionais; pela diminuição no tempo de formação dos estudantes; pela possibilidade de cobrança de anuidades, particularmente nos segundo e terceiro ciclos – respectivamente mestrado e doutorado –; pela vinculação mais estreita e direta com as necessidades das empresas, a partir daquilo que explicitamos como sendo a *(re)organização da universidade-empresa*<sup>21</sup>, etc.

Em relação à globalização de Bolonha, um dos nossos entrevistados assim se manifesta:

“É curioso que a tentativa de Bolonha – correspondente a um modelo universalizável, mas europeu na sua origem –, esteja se impondo agora ao Magrebe, à África e, além disso, que sua adoção seja proposta às universidades sul-americanas<sup>22</sup>. Isto significa que o problema da livre circulação num universo homogê-

<sup>19</sup> Ver Roger DALE, “Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”: *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, UP/FPCE/CIIE, n. 16, 2001, págs. 133-169.

<sup>20</sup> Consultar: Susan L. ROBERTSON, “O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado?”: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Campinas: ANPED e Autores Associados, v. 14, n. 42, set./dez. 2009, págs. 407-422

<sup>21</sup> Para este aspecto indicamos o texto e entrevista feitas por Moacir F. VIEGAS e Lucídio BIANCHETTI, “El proceso de Bolonia y la (re)organización de la universidad-empresa: diálogo con Josep M. Blanch”. Este texto/entrevista estará disponível no primeiro número de 2015 da *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (<http://redie.uabc.mx>), da Universidade Autónoma do Estado de México.

<sup>22</sup> Para os interessados nesta questão de como Bolonha vem ultrapassando as fronteiras da Europa, indicamos duas obras: 1. Elisabete M. de A. PEREIRA e Maria de L. P. de ALMEIDA, *Universidade contemporânea. Políticas do Processo de Bolonha*, Campinas: Mercado de Letras, 2009. 2. Alex F. de MELLO, *Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior. Os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina*. Brasília: Editora UnB, 2011. Não deixa de ser curioso também como nos EUA se encontram admiradores e apoletas do PB. Neste sentido ver: Clifford ADELMAN, *The Bologna*

neo e, por conseguinte, o problema de um modelo cultural homogêneo, é o desafio atual do projeto educativo.”

Analisado para além das aparências e em todas as dimensões, não há como deixar de perceber que o PB materializa uma traição aos ideais iluministas, humboldtianos e republicanos de universidade. Se, de um lado, seria difícil imaginar uma defesa sem alternativas à formação propiciada na e pela universidade que não levasse em conta os desafios e as necessidades do mundo moderno, de outro, torna-se inaceitável que a instituição seja instrumentalizada, operacionalizada na estreita e limitada concepção de somente atender às demandas do mercado. E embora não se possa afirmar que tenham sido estas as (boas) intenções iniciais de quem concebeu/propôs o PB, a sua implementação, as induções, as traições aos ideais de universidade levaram e estão levando a que se pergunte, na atual ambiência do ensino/educação superior, o que é que sobrou de “superior”<sup>23</sup>. E mais, restou algo de “ensino”/“educação” que aponte para a formação (*Bildung*) das atuais e futuras gerações?

Sem entregar-nos a polarizações que esterilizam possibilidades de debates, entre o questionamento/afirmação anterior e a posição de Jorge Bento, a partir dos dados, depoimentos e análises a que tivemos acesso, à moda de conclusão, convergimos com a denúncia deste:

“O *Processo de Bolonha* é um ardil. Serve o fito da entrega do ensino superior à gula do comércio internacional; e converte a Universidade numa empresa de *serviços à la carte*: nela tudo se compra e vende, já nada se oferece grátis. Mais, a Universidade substitui o conceito humboldtiano de ‘*Formação*’ (*Bildung*) por instrução, visando formatar e funcionalizar os seus quadros com o ‘*novo*’ tipo de competências e disponibilidades exigidas pelo mercado.”<sup>24</sup>

---

Club: *What U.S. Higher Education Can Learn from a Decade of European Reconstruction*, Institute for Higher Education Policy, May, 2008.

<sup>23</sup> Este questionamento é frequente nas intervenções, nos mis diferentes fóruns, por parte do professor Dr. António Magalhães, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, PT.

<sup>24</sup> Jorge O. BENTO, “Processo de Bolonha: uma ofensa e traição à ideia e missão da Universidade” Prefácio à obra de nossa autoria indicada na nota de rodapé n. 8

# CONFLICTOS CON TEDDIE

*Conflicts With Teddie*

DETLEV CLAUSSEN\*

[d.claussen@ish.uni-hannover.de](mailto:d.claussen@ish.uni-hannover.de)

*"No podemos abolir el hecho de que nosotros (y sin duda tú no has sido el que menos) hemos influido a estos estudiantes"*

Carta de Herbert Marcuse a Theodor W. Adorno, 5 de abril de 1969

Podía oírse caer un alfiler. Era la escena habitual: el frenético golpeteo de nudillos a modo de saludo académico recibía a Theodor W. Adorno cuando entraba en el aula VI de la Universidad de Frankfurt. Esférico, con ojos claros y brillantes, pronunciaba con la más exacta articulación sus frases largas y complejas — pensamientos bien pulidos. Sólo se producían interrupciones cuando alguna compañera llegaba tarde y entraba en la enorme aula. Adorno se detenía súbitamente en mitad de la frase, inspeccionaba a la estudiante de arriba abajo, esperaba a que tomara asiento y hubiera cruzado las piernas, y entonces continuaba la frase en el punto exacto en el que la había dejado. Siempre podía contarse con alguna estudiante rezagada. Poco después del 2 de junio de 1967, el día en que el oficial de policía berlinés Kurras disparó por la espalda al estudiante Benno Ohnesorg, Adorno comenzó su clase sobre estética de forma distinta a lo habitual: "No puedo comenzar la clase de hoy sin decir unas palabras sobre lo que ha ocurrido en Berlín, a pesar de que se vea ensombrecido por la terrible amenaza que pesa sobre Israel, el hogar de innumerables judíos que han huido del horror".

En 1967 hubo un estrecho contacto entre Adorno y los miembros de la Asociación de Estudiantes Socialistas Alemanes (SDS), al menos en Frankfurt. Adorno, una voz solitaria que clamaba en el desierto político-intelectual de la Alemania post-fascista, era para los estudiantes de izquierdas una autoridad indiscutida. A diferencia de Horkheimer, el distante *grand seigneur* de la Teoría Crítica, había una

---

\* Autor y ensayista alemán. Profesor emérito de la Universidad Leibniz de Hannover.

relación entre el profesor y sus alumnos que no estaba exenta de cierto encanto erótico. Ninguna otra teoría estaba tan impregnada por la experiencia y la repercusión posterior de Auschwitz como la Teoría Crítica en su versión adorniana. Adorno representaba la sensibilidad estética que había caracterizado a la vanguardia artística antes de la Primera Guerra Mundial, y que sus profesores universitarios y musicales habían mantenido viva en él. Pero las terribles experiencias del siglo XX habían convertido a este esteta en un intelectual político que había escrito con intransigencia sus *Minima Moralia*, el título de una obra maestra. Para él, la transmisión de la teoría crítica de la sociedad a través de la actividad docente era una forma posible y necesaria de acción política. Había advertido como ningún otro del peligro de triunfalismo en la izquierda tradicional. Sus alumnos y estudiantes parecieron sacar las consecuencias pertinentes de ello al articular una protesta antiautoritaria contra una sociedad postfascista.

La estridencia del movimiento antiautoritario espantó a Adorno. Se negaba rigurosamente a toda vulgarización y popularización de ideas teóricas. A diferencia de los propios estudiantes, percibió el conformismo que se imponía en el movimiento de protesta; pero al mismo tiempo estaba encantado de que la vanguardia de los intelectuales y estudiantes fueran alumnos suyos. En junio de 1967, un puñado de estudiantes escogidos del SDS nos citamos con Adorno en una vivienda. Hans-Jürgen Krahl, una de las cabezas más lúcidas del SDS, creó enseguida un ambiente de discusión teórico al tomar una serie de elementos analíticos de algunos textos de Horkheimer y Adorno de los años cuarenta —que por entonces sólo circulaban de forma clandestina— y aplicarlos al presente. Adorno se pronunció de forma sumamente radical sobre el carácter del capitalismo tardío y de la burguesía alemana: "son como los lobos" (Adorno). Adorno nos preguntó: "Díganme, ¿se tortura hoy día de nuevo a los estudiantes?" Pese a los muchos conflictos con el movimiento de protesta, que no era en absoluto homogéneo, seguimos en estrecho contacto con él a lo largo del movido 1968 (el año del atentado contra Rudi Dutschke, las acciones contra el grupo editorial Springer y las leyes de estado de excepción). Si bien en el Congreso Anual de Sociología Alemana reinaba un ambiente claramente liberal y conservador, hostil al movimiento de protesta, fuimos discretos porque Adorno iba a pronunciar la conferencia principal. Krahl y el resto de estudiantes del SDS nos comportamos de modo tan civilizado que Adorno estaba casi decepcionado con nosotros. "Señores míos, hoy han estado como corderitos", nos dijo después de la discusión.

La relación con Jürgen Habermas, en cambio, fue mucho más conflictiva. En particular su incriminación de "fascismo de izquierdas", que hizo pública después del asesinato de Benno Ohnesorg, hirió profundamente a una generación de estudiantes del SDS que se había entusiasmado por la teoría crítica de la sociedad y por la acción con vistas a la transformación social sobre todo a causa de la negación del pasado nacional-socialista en Alemania. En 1968, después del mayo parisino, el conflicto entre el aparato del Estado y el movimiento antiautoritario alcanzó su punto álgido durante el debate sobre las leyes del estado de excepción, y terminó con la dura derrota de un movimiento de protesta que era fundamentalmente estudiantil. Los activistas del SDS pusieron en marcha espectaculares ocupaciones de institutos y universidades para ocultar la derrota. El primer blanco fue el Instituto de Jürgen Habermas en la calle Mylius; al principio todo fue bastante pacífico, y el vandalismo se mantuvo dentro de ciertos límites. Pero la dirección de la Universidad apremió al desalojo por todos los medios. Después del éxito de la acción policial, algunos estudiantes fueron hacia el Instituto de Investigación Social, entonces sede de la Teoría Crítica que se identificaba con Adorno. Después de algunas idas y venidas, también la policía acabó por llegar; en un acto de ceguera política, los estudiantes habían acabado por forzar a la dirección del Instituto —Adorno incluido— a tomar acciones contra ellos. En el Instituto ya desalojado y lleno de pintadas de los estudiantes se produjeron escenas espectrales. Adorno, desolado por cómo habían ido las cosas, pedía un bote de spray. Quería pintar un grafiti: "En este Krahl (por Hans-Jürgen Krahl) habitan los lobos".

Nueve meses después de estos sucesos, Adorno fallecía de modo inesperado el 6 de agosto de 1969. En el semestre de verano, sus cursos habían sido objeto de reiteradas acciones de protesta; el caso más conocido es el "atentado de los senos", una acción en la que algunas estudiantes sobresaltaron a Adorno acercándose a él con sus pechos desnudos. Se produjeron algunos actos de barbarie; pero la leyenda mediática según la cual los estudiantes habrían empujado a Adorno a la muerte carece de fundamento. Lastrado por el exceso de trabajo y afectado por varios reveses de su vida privada, Adorno sufrió un infarto. Muchos de sus estudiantes fueron al entierro, e incluso aquellos que tenían poca relación con él se comportaron de forma disciplinada. Las palabras de Krahl sobre la repentina muerte de Adorno contenían tanto un reconocimiento lleno de admiración como una crítica que hoy, retrospectivamente, suena algo abstracta. Los más meditabundos se quedaron con la sensación de haber hecho algo mal en este conflicto. Krahl fue el primero que se

percató de que los conflictos con Teddie habían sido de carácter generacional. En diciembre de 1969, sus palabras sobre Adorno reflejaban afecto: "La experiencia biográfica y la constitución de la teoría, el decurso vital individual y el proceso de construcción teórica, han sido en Adorno una y la misma cosa". El maestro y el discípulo competían por este ideal, que al mismo tiempo les unía. Todavía en 1969, poco antes de su muerte, Adorno hablaba de sus estudiantes en una entrevista: "Sigo considerando su nivel general extraordinariamente alto. Y en esto incluyo también a aquellos con los que, en lo que se refiere a la praxis política, diverjo completamente".

*Traducción del alemán: Jordi Maiso*

# ILUSTRACIÓN RADICAL. EL FILÓSOFO HERMANN SCHWEPPENHÄUSER (1928-2015)\*

*Radical Enlightenment.  
The Philosopher Hermann Schweppenhäuser (1928-2015)*

ROGER BEHRENS\*\*

[rb@rogerbehrens.net](mailto:rb@rogerbehrens.net)

“Hoy la emancipación ha de asegurarse en su impotencia el poder con el que probar la impotencia del poder dominante. Tiene que ser consciente de esa dialéctica, o no es emancipación.”<sup>1</sup>

“La Ilustración radical culmina en una alianza de mala gana con el mundo sobre el que ilustra”<sup>2</sup>, formulaba Hermann Schweppenhäuser de modo realmente programático en su lección inaugural como profesor honorario en la Universidad de Frankfurt en 1966. Ilustración es, tal como escribió Immanuel Kant definitivamente en el texto fundacional de la filosofía crítica, “la salida del hombre de su minoría de edad autoculpable. Minoría de edad es la incapacidad de servirse del propio entendimiento sin la dirección de otro.”<sup>3</sup> Mayor de edad, por tanto, es “quien habla por sí mismo, porque ha pensado por sí mismo y no simplemente repite lo de otros, que no es tutelado”<sup>4</sup>, tal como Theodor W. Adorno, maestro y amigo de Hermann Schweppenhäuser, escribió por el mismo tiempo, en los años sesenta. Por otra parte, ser radical es —en sentido literal—, cosa que sabemos por la famosa

---

\* Una versión corta de este obituario apareció en *Jungle World* (18/2015).

\*\* Escritor y periodista.

<sup>1</sup> Hermann SCHWEPPENHÄUSER, “Zur Dialektik der Emanzipation”, en Id., *Vergegenwärtigungen zur Unzeit?*, Lüneburg: zu Klampen, 1986, pág. 41.

<sup>2</sup> Hermann SCHWEPPENHÄUSER, “Schopenhauers Kritik der Kantischen Moralphilosophie”, en Id., *Tractanda. Beiträge zur kritischen Theorie der Kultur und Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1972, pág. 33.

<sup>3</sup> Immanuel KANT, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, en *Werke* T. XI: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977, pág. 53.

<sup>4</sup> Theodor W. ADORNO, “Kritik”, en *Gesammelte Schriften*, T. 10-2, ed. por R. Tiedemann, Frankfurt/M: Suhrkamp, 1977, pág. 786.

frase de Marx, “ir a la raíz de las cosas. La raíz para el hombre es el hombre mismo”<sup>5</sup>

Estamos ya en medio del humanismo real, el cual, cuando se trata de Ilustración, de mayoría de edad, apunta a una sensorialidad práctica no solo en sentido metafórico, por tanto —otra vez con Marx, esta vez la primera tesis sobre Feuerbach—, a la “actividad humana sensorial/material, a la praxis”: mayoría de edad tiene que ver con hablar, por tanto también con el medio del lenguaje, con el pensamiento conceptual en cuanto espíritu movilizado y movilizador de sí mismo; Ilustración, sin embargo, afecta a todo el campo temático de la visualidad, la dialéctica de apariencia y ser, incluida la luz, la iluminación, el esclarecimiento —y, al contrario, la obnubilación, el ensombrecimiento y el oscurecimiento.

Para Hermann Schweppenhäuser, esto designa tanto la teoría como la praxis en la misma medida:

La *teoría* —por cierto también una palabra plena de significación visual (*teoría* = contemplación)— es teoría crítica, partiendo del diagnóstico de Horkheimer y Adorno de una *Dialéctica de la Ilustración* e, incluido en él, del concepto de imagen dialéctica de Walter Benjamin. La filosofía de Hermann Schweppenhäuser gira desde el principio en torno a figuras de la reflexión, de la reflexividad, de la autorreflexividad en definitiva. Es el intento de fundamentar la teoría crítica en cuanto *teoría crítica* a partir de sí misma según el *concepto* de teoría crítica, sin caer en la trampa del postulado de normatividad como hace, por ejemplo, Jürgen Habermas y los académicos que le siguen, para los que la teoría crítica no es más que una perspectiva de investigación que solo es “crítica” si puede legitimarse desde los estándares científicos; por tanto, si la crítica solo se activa por su objeto, cuando tanto este como la “Teoría Crítica” misma es apta como proyecto de investigación susceptible de fundamentación. Esto es lo que ha llevado a cabo Habermas con el así llamado giro de la teoría de la comunicación, al precio por cierto de que esa versión de la teoría crítica se volviera *teoría acrítica*, perdiera su radicalidad justo en relación con la reflexividad y la autorreflexividad, y se distanciara además *críticamente*, de modo consciente y combativo, de la teoría crítica de Horkheimer, Adorno, Marcuse, etc. (tal distanciamiento crítico fue y es en esta versión de la “Teoría Crítica” alevosamente lo único que quedó de la crítica susceptible de ser fundamentada desde el punto de vista normativo). Hermann Schweppenhäuser —por cierto un año mayor

<sup>5</sup> Karl Marx, “Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung”, MEW T. 1, pág. 385.

que Habermas— se mantuvo por el contrario fiel al postulado de la teoría crítica en el sentido de Horkheimer y Adorno, en el sentido de Karl Marx y en el sentido de Kant —como Ilustración radical.

Según esto, la teoría crítica es la pregunta por las condiciones de posibilidad de la emancipación y al mismo tiempo también, dado que la emancipación no es sin más posible y es en sí misma problemática, crítica de la dominación. Justo por eso, la teoría crítica se define como dialéctica de la Ilustración, que necesariamente es autorreflexión de la Ilustración, de la crítica, de la teoría, que ha de reflexionar para poder pensar de modo práctico la Ilustración, la crítica y la teoría. Esto lo demanda la teoría crítica de manera irrenunciable en cuanto teoría del sujeto, en el sentido de una teoría que clarifica al sujeto sobre sí mismo y lo constituye así en sujeto crítico. Un pensamiento tal tiene su punto de partida en las relaciones sociales concretas, pero su meta —el *telos*— de nuevo está en la utopía concreta según la cual las relaciones sociales dominantes pueden y deben ser de otra manera. El camino que media entre ambos puntos conduce a través del desierto helado de la abstracción, debe pasar a través de la frialdad real, para dar al espíritu el calor humano que ha de ser lo suficientemente caliente como para evaporar el velo ideológico que envuelve al autoconocimiento, la “niebla” de las “ideologías de la subjetividad” (Schweppenhäuser).<sup>6</sup>

H. Schweppenhäuser lo pone de manifiesto ya en 1963:

“Donde, como en los autores de la ‘Dialéctica de la Ilustración’, se resumen aquellos impulsos dialécticos, analíticos y estéticos en la sola intención del autoconocimiento de lo devenido por mor de su racionalidad finita, allí la más reciente teoría de la sociedad consigue descifrar en las fases del mito y de la magia más distantes a cualquier sentido la huella de la racionalidad inconsciente, así como a la inversa, en la racionalidad arrogantemente triunfal aquella huella del reiterado y afianzado horror, y de esa manera captar en la dialéctica del proceso civilizatorio la discontinuidad de su continuidad —su historia oficial— así como la continuidad de su discontinuidad y de su carácter catastrófico —de la historia inoficial del horror y el sufrimiento— y con la captación de todo ello volver esperable aquel autoesclarecimiento de la Ilustración y la contrailustración que ya no deja vacía la esperanza de una praxis histórica digna del ser humano.”<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Vgl. Hermann SCHWEPPEHÄUSER, “Diskontinuität als scheinkritische und als kritische gesellschaftstheoretische Kategorie”, en Id., *Tractanda*, op. cit., pág. 89.

<sup>7</sup> *Ibidem*, pág. 87.

Precisamente para no dejar que una figura conceptual como la Ilustración radical, que reflexiona sobre sí en cuanto radicalidad ilustrada, se empantane en pura redundancia, para una reflexión, que en cuanto autorreflexión capacita al mismo tiempo para el pensamiento reflexivo, resulta necesaria, en un primer paso, la dialéctica, que en un segundo paso se desarrolla hacia la estética, esto es, hacia una teoría de la percepción que parte de sus condiciones de posibilidad. En los últimos dos decenios de su vida Hermann Schweppenhäuser ha dirigido esto hacia consideraciones decididas sobre el conjunto formado por el ver, lo visible, lo perceptible, pero también por la imagen, lo icónico, la copia y la expresión.

Esto ha sido actualizado de manera consecuentemente dialéctica y materialista: la teoría crítica en tanto *teoría crítica*. Por tanto, el ver está en el centro de las consideraciones de H. Schweppenhäuser, porque “de todos los sentidos y caracteres sensoriales... el visual,... visualidad y *visio*, son los que están más fuertemente correlacionados con la ideologocidad, parecen marcados por su sentido contrario: la luminosidad y la claridad que producen sentido con la oscuridad de esa misma luminosidad y claridad.”<sup>8</sup> Dicho de otro modo, más que cualquier otro sentido, el ver corre peligro de ser engañado por lo visto, porque aquello que es, de entrada solo aparece. Por ello, según Schweppenhäuser, la verdad habría que concebirla en sentido literal como *verosimilitud*. Esa dialéctica del ver está mediada por la luz, que ofrece clarificación, pero también oscurece y puede ser ensombrecedora y obnubiladora. Para Schweppenhäuser la luz es lo “elemental”, el “medio (así como el agua es el medio para el pez: el elemento de la vida)”.<sup>9</sup>

De esa manera, la reflexividad, en cuanto figura conceptual central de la Ilustración radical, no puede, para decirlo una vez más contra la “Teoría Crítica” limitada académicamente, ser fijada “objetivamente” como procedimiento normativo-cientista, sino que ha de ser fundamentada *ad hominem* demostrativamente, es decir, de manera *radical*, como facultad del hombre o facultad humana, y por cierto justo entonces de manera tanto más urgente, cuanto que esa facultad está desfigurada *ideológicamente*. La teoría crítica en el sentido de una Ilustración radical es, por tanto, filosofía de la conciencia transformada de modo materialista, y en la misma medida materialismo configurado por la filosofía de la conciencia: ilustración en

<sup>8</sup> Hermann SCHWEPPEHÄUSER, “Wahnbilder und Wahrbilder. Sensuelle und intellektuelle Konstituentien der Visualität”, en R. Behrens, K. Kresse, R. M. Peplow (eds.), *Symbolisches Flanieren. Kulturphilosophische Streifzüge* (Homenaje a Heinz Paetzold en su 60 cumpleaños), Hannover: Wehrhahn Verlag, 2001, pág. 158.

<sup>9</sup> *Ibidem*, pág. 166.

cuanto praxis, esto es, crítica práctica de la ideología, reflexión que hace consciente y ha sido hecha consciente para trascender la ideología, es decir, la conciencia necesariamente falsa. H. Schweppenhäuser:

“Solo si la conciencia se añade al ser, se deshace la ceguera en cuanto tal, lo pseudonatural. Ella se añade a través del hombre. Por medio de él la naturaleza se hace perceptible. En él la naturaleza se asegura una luz sobre sí. Este percibir, esta luz, es la razón.”<sup>10</sup>

\* \* \*

El lenguaje de H. Schweppenhäuser quiere ser comprendido en la reflexión, leer exige reflexión, lo mismo que el pensamiento; esto significa como mínimo leer en voz alta y escuchar. Llama la atención en este contexto que Schweppenhäuser no haya publicado ningún gran estudio monográfico; su libro *Fruta prohibida* es una colección de aforismos y fragmentos, los otros libros son todos ellos compilaciones de textos, y la mayoría de los textos reunidos en ellas se basan a su vez en conferencias, esto es, en la palabra hablada. Conferencias, clases, docencia —esto ha sido la filosofía de Hermann Schweppenhäuser desde el principio, precisamente también en cuanto praxis. Después de su época de estudio y su colaboración en el reabierto Instituto de Investigación Social en Frankfurt y su época de asistente de Adorno en el Seminario de Filosofía, Schweppenhäuser, nacido en 1928 en Frankfurt, es nombrado en 1961 por sugerencia de Adorno profesor de la cátedra de filosofía en la Escuela Superior de Educación de Lüneburg: “En aquella época se creó la primera cátedra de filosofía en la Escuela Superior de Educación de Lüneburg erigida con el apoyo británico, Escuela Superior que luego se transformaría en 1989 en la Universidad de Lüneburg. Hermann Schweppenhäuser organizó la especialidad de filosofía en una forma orientada a la visibilidad exterior, al comienzo con la colaboración sobre todo de Günther Mensching, que actuó desde comienzos de los años setenta como profesor colaborador de la especialidad”, escribe el colega de Lüneburg Ulf Wuggenig en su necrológica<sup>11</sup>: queda claro lo que también se conoce del compromiso de Adorno en el espacio público de la República Federal, esto es, que tales posicionamientos en las universidades, en las academias y fundaciones así como en la radio eran en aquel momento y hasta pasados los años setenta siempre

<sup>10</sup> Hermann SCHWEPPEHÄUSER, “Zum Problem des Todes”, en Id., *Vergegenwärtigungen zur Unzeit? Gesammelte Aufsätze und Vorträge*, Lüneburg: zu Klampen, 1986, pág. 224.

<sup>11</sup> Cfr. <https://www.leuphana.de/news/meldungen-universitaet/ansicht/datum/2015/04/13/trauer-um-professor-hermann-schweppenhaeuser.html>

posicionamientos críticos, es decir, también una porción de democratización después de que en buena medida fracasara la desnazificación de la vida académica en la RFA.

En torno a Schweppenhäuser se constituyó la teoría crítica bajo la figura de la Escuela de Lüneburg. Wolfgang Bock muestra con claridad qué eminente significación, no en última instancia política, tuvo esto para la ciudad y para la región:

“Lo que con anterioridad era periferia se transformó en un punto crucial de la teoría crítica. Esta actuación fue favorecida por la evolución de la Universidad de Lüneburg. Hay que agradecer a los esfuerzos de Schweppenhäuser y de sus discípulos y discípulas por desarrollar la Ilustración el hecho de que en plena provincia se produjera la transformación de un enclave militar en una ciudad de ciencia que había que tomar crecientemente en serio.”<sup>12</sup>

Esto se refleja en el dispositivo docente, que precisamente en el caso de Schweppenhäuser era todo menos un dispositivo. Retrospectivamente recuerda Christoph Türcke los exámenes orales realizados en común en los años setenta:

“En esa época, actuando de vocal, recuperé en una medida no poco importante mis estudios de filosofía, porque Hermann Schweppenhäuser en los exámenes más que propiamente examinar lo que hacía era filosofar. Para los candidatos eso resultaba algunas veces desconcertante, su valoración también se producía ocasionalmente en exceso a través de la lente de quien justo en el examen había filosofado personalmente sobre el tema. Pero tenía su propia fascinación vivir esos exámenes de filosofía verdaderamente como campo de acción del pensamiento.”<sup>13</sup>

Esto se sigue actualizando. Lo confirman todos los que asistieron a los seminarios y las clases del Schweppenhäuser —él siguió dando clase como emérito en Lüneburg en la Facultad de Ciencias de la Cultura creada en 1986 largo tiempo después de su jubilación a finales de los noventa:

Michael Löbig escribe en el pésame:

“¡Para Hermann Schweppenhäuser cultura y dominación se excluían mutuamente en el sentido de Haydorn! —inolvidables las conversaciones en el despa-

<sup>12</sup> Wolfgang BOCK, “Frankfurt in Lüneburg. Zum Motiv der Kritischen Theorie in der Diaspora, samt Interview mit Christoph Türcke”, en R. Faber y E.-M. Ziege (eds.), *Das Feld der Frankfurter Kultur und Sozialwissenschaften nach 1945*, Würzburg: Königshausen & Neumann 2008, págs. 235-262.

<sup>13</sup> Christoph TÜRCKE, en: W. Bock, “Frankfurt in Lüneburg”, op. cit., pág. 235-262.

cho de la Universidad de Lüneburg en los años ochenta antes y después de los seminarios— y las discusiones con motivo de un simposio en la Universidad de Flensburg.”

Y Martin Blumentritt recuerda con una pena que intenta sobreponerse:

“Hermann Schweppenhäuser era para nosotros como Frankfurt en el Norte. — Los años en Lüneburg, en los que cada lunes pude asistir a la clase de Schweppenhäuser, fueron los más hermosos, por lo que respecta a un filosofar vivo, mientras que en otros lugares los burócratas del espíritu ya administraban el pensamiento. Solo queda prolongar en el propio pensamiento aquello que Schweppenhäuser ha representado hasta el final: la intransigente búsqueda de la verdad, de la que sabía que ‘sobrepasa la fuerza del individuo singular y, sin embargo, no tiene por qué ser igual a Dios’. En ese sentido solo queda una promesa: nosotros continuamos”<sup>14</sup>

Con Schweppenhäuser y cerca de él se pudo aprender a filosofar por medio del filosofar mismo, es decir, con la práctica de la Ilustración radical como autorreflexión crítica; en cualquier caso no se trataba de filosofía escolar, de aprender de memoria, de evaluar rendimientos con notas, y en ningún caso de aquello en que la reforma de Bolonia ha convertido a las universidades por medio de una administración destructora, esto es, de la caza de créditos vinculados a puras formalidades, que en todo caso no son concedidos por formas de aprendizaje y pensamiento reflexivas que dejan de lado los trámites.

La “obra maestra” de Schweppenhäuser es, si se quiere, la edición de los Escritos Recopilados del Walter Benjamin realizada con su amigo Rolf Tiedemann entre 1977 y 1999. Lo que Schweppenhäuser rastreó en Benjamin fue un materialismo que no se encapricha ciegamente en lo material. Schweppenhäuser tituló una colección de ensayos sobre *Aspectos del pensamiento de Benjamin* (obsérvese de nuevo: “aspecto” del latín *aspectus* = “vistazo”, “perspectiva”, “el mirar”) *Un fisonomista de las cosas*. También en ese volumen son las figuras de pensamiento de una Ilustración radical las que una y otra vez acompañan la lectura: “La praxis que proyecta su luz marca el camino de salida que aleja de los acontecimientos, pero refle-

<sup>14</sup> Michael LÖBIG y Martin BLUMENTRITT, ambos el 14 de abril de 2015: <http://lebenswege.faz.net/traueranzeige/dr-phil-habil-dr-h-c-hermann-schweppenhauser/41534587>

jamente puede intervenir en ellos como el que espera pacientemente en el parto, que miméticamente se encuentra en correspondencia con lo que se quiere parir.”<sup>15</sup>

Es llamativo al respecto, que en los textos de Schweppenhäuser se encuentren formulaciones que insisten en la solidaridad. Este tema es muy tenaz en los textos que Schweppenhäuser publicó en 1986 con el título interrogador *¿Actualizaciones a destiempo?* El libro se lee hoy como camino de vida. Comienza con un ensayo “Sobre la dialéctica de la emancipación” y cierra con unas consideraciones “Sobre el problema de la muerte”. La Ilustración radical desemboca aquí en la exigencia de que “a través de solidaridad de los mortales la vida se vuelva humana”<sup>16</sup>.

Hermann Schweppenhäuser murió el 8 de abril en Veitshöchheim cerca de Würzburg a la edad de 87 años. Para la esquila mortuoria se eligieron unas palabras suyas:

“Las numerosas compensaciones de la muerte muestran que la muerte no puede ser compensada. Sacan a la luz lo que quisieran ocultar a la vista – el escándalo de los escándalos... La más tierna compensación nunca la reprimió completamente; la más madura la ha soportado con pleno conocimiento, se ha indignado contra ella y facultado a los mortales para una solidaridad en la vida frente a la fría eternidad cósmica de la que no pueden esperar nada.”

\* \* \*

Quien busca en Internet a Hermann Schweppenhäuser no encuentra mucho. Pero lo se encuentra está bien y es aprovechable: Klaus Baum, que también es fotógrafo, fotografió a Hermann Schweppenhäuser y a su familia en los años setenta; algunas imágenes están en la red. Estudió y escribió una ponencia sobre el lenguaje en Adorno; se despertó su interés, visitó a Schweppenhäuser en Lüneburg, participó en sus seminarios y clases, surgió una amistad. Sobre ella escribe Klaus Baum en su obituario<sup>17</sup> y vuelve a testimoniar la cordial amistad del teórico crítico; del mismo modo también Ulf Wuggenig, quien me escribió una vez: “He tenido durante años experiencias con [Schweppenhäuser] desde los años ochenta y no hubo nunca aquí [la Universidad de Lüneburg] un colega más cordial que además escribiera impor-

<sup>15</sup> Hermann SCHWEPPENHÄUSER, “Die Vorschule der profanen Erleuchtung”, en Id., *Ein Physiognom der Dinge. Aspekte des Benjaminschen Denkens*, Lüneburg: zu Klampen, 1992, pág. 123.

<sup>16</sup> Hermann SCHWEPPENHÄUSER, “Zum Problem des Todes”, op. cit., pág. 237.b

<sup>17</sup> Siehe: <https://klausbaum.wordpress.com/2015/04/13/hermann-schweppenhauser-verstarb-am-8-april-2015/>

tantes trabajos”. La entrada de Wikipedia dedicada a Hermann Schweppenhäuser, aunque no completa, sí suficientemente informada, ofrece un enlace a una grabación en Mp3 de una conferencia de Schweppenhäuser en un Congreso organizado por Andreas Gruschka en 2003 con motivo del centenario del nacimiento de Theodor W. Adorno. Schweppenhäuser habla sobre “El posicionamiento de Adorno ante la metafísica”<sup>18</sup> Además se encuentra en Internet otra frase, un golpe de efecto crítico en una de las muchas páginas de citas, de manera abrupta: “Ninguna otra época como esta ha hecho que se confunda la vida con el sobrevivir con tranquilidad infame.”<sup>19</sup>

*Traducción del alemán: José A. Zamora*

---

<sup>18</sup> Hermann SCHWEPPENHÄUSER, “In hac lacrimarum valle. Adornos Stellung zur Metaphysik in ihrem Stande einer mataphysica deiecta”: [https://web.archive.org/web/20131008154112/http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/gruschka\\_adorno/schweppenhaeuser.html](https://web.archive.org/web/20131008154112/http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/gruschka_adorno/schweppenhaeuser.html)

<sup>19</sup> Cfr. <http://natune.net/zitate/Hermann%20Schweppenhäuser>

# TEACHERS, LEAVE THEM KIDS ALONE! LA IDEOLOGÍA CREDENCIALISTA Y LA PEDAGOGÍA DE LA DESTRUCCIÓN CREATIVA

*Teachers, Leave Them Kids Alone! The Credentialistic Ideology  
and the Pedagogy of Creative Destruction*

CÉSAR RENDUELES\*

[crenduel@ucm.es](mailto:crenduel@ucm.es)

Las corrientes ideológicas que se han impuesto en las batallas educativas de nuestro tiempo están atravesada por dos dinámicas si no antagónicas sí al menos con importantes puntos de fricción. Muchos profesores, estudiantes y familiares preocupados por el deterioro de la educación denuncian los intentos más groseros por mercantilizar y vaciar de sentido la enseñanza, por transformar a los docentes en empresarios y a los estudiantes en consumidores. Sin embargo, también es cierto lo contrario. Los discursos legitimadores de la desregulación económica contemporánea han encontrado un filón en la supuesta capacidad del capitalismo para impulsar mecanismos productivos que requieren un alto grado de formación multidisciplinar y capacidad de aprendizaje. A continuación, analizaré sucintamente estos dos polos y trataré de mostrar su congruencia.

## 1 LIBRE ELECCIÓN NO REGLADA

Uno de los elementos esenciales de la crítica liberal del Estado Social ha sido el ataque a los sistemas de educación pública universal y, más en general, a la educación formal o reglada. Algunos de los más conocidos defensores contemporáneos de la utopía del libre mercado, como Margaret Thatcher, emplearon la educación pública como ejemplo de las consecuencias aberrantes de la intervención estatal<sup>1</sup>. Lo cierto es que las decisiones sobre el entorno educativo son uno de los instrumentos de los que disponen las familias para intervenir en el proceso de socialización de los menores, de modo que resulta sencillo sugerir que la intromisión gubernamental en este terreno es innecesaria y conculca una libertad fundamental.

---

\* Universidad Complutense de Madrid.

<sup>1</sup> Margaret THATCHER, "In Defence of Freedom", en R. Duncan y C. Wilson (eds.), *Marx Refuted*, Bath: Ashgrove, 1987.

Más allá de la defensa de la libertad individual (o, en este caso, familiar), el ámbito educativo es idóneo para escenificar la desconfianza en la capacidad de las sociedades de masas para alcanzar consensos políticos. Para los partidarios del mercado libre, las sociedades contemporáneas son demasiado complejas como para llegar a acuerdos sistemáticos más allá de algunas dimensiones limitadas de su vida en común. La democracia, por así decirlo, pide demasiado a nuestras sociedades, las somete a tensiones excesivas y, así, las coloca al borde del conflicto o de la imposición del criterio de las mayorías sobre el de las minorías. La solución liberal es recurrir a un proceso de mercantilización que facilite la coordinación automática de las preferencias individuales —de las personas, las familias o las empresas— sin necesidad de recurrir a procesos deliberativos potencialmente explosivos o impositivos. A través del intercambio comercial establecemos una forma de codependencia que no exige llegar a acuerdos profundos acerca de unas pocas concepciones de la vida buena<sup>2</sup>.

En nuestro país conocemos bien la dificultad de alcanzar consensos educativos. En las últimas décadas hemos asistido a un enloquecido torbellino de reformas legislativas (desde 1970, una cada 5,3 años) con fuertes sesgos partidistas y a encarnizadas batallas ideológicas acerca de, por ejemplo, la presencia de la religión católica en las escuelas<sup>3</sup>. Ante este panorama, resulta muy tentador buscar mecanismos para que las familias, o al menos algunas de ellas, puedan escoger su estilo educativo favorito sin que las mayorías impongan su criterio sobre las minorías. De facto, esto es lo que ha ocurrido en España, donde el sistema de conciertos educativos ha permitido que el 30% más acomodado de las familias españolas esquive los sistemas de enseñanza pública y disfrute gratis o a un precio muy reducido de la enseñanza privada<sup>4</sup>.

Pero la estrategia neoliberal no se limita a atacar la educación pública. Su segundo frente es la educación reglada. Los triunfadores del capitalismo cognitivo actual, empezando por Bill Gates, presumen de haber abandonado sus estudios universitarios. En 2011 Peter Thiel, el millonario cofundador de PayPal, creó una beca dotada con 100.0000 dólares para 20 jóvenes con talento que decidieran no entrar en la universidad y, en vez de eso, fundar una empresa. Para Thiel la educación uni-

<sup>2</sup> Milton FRIEDMAN, *Capitalismo y libertad*, Madrid: Rialp, 1966, cap. 2.

<sup>3</sup> “35 años y siete leyes escolares”, *El País*, 28/11/2014, [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/11/26/actualidad/1385489735\\_160991.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/11/26/actualidad/1385489735_160991.html)

<sup>4</sup> Mariano FERNÁNDEZ ENGUIA, “Escuela pública y privada en España. La segregación rampante”: *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(2), 2008, págs. 42-69.

versitaria es una burbuja similar a la especulativa, una ficción sobrevalorada<sup>5</sup>. Cada vez más los currículos convencionales, algunos de ellos inspirados en tradiciones intelectuales milenarias, son cuestionados en beneficio de planteamientos educativos modulares y metodologías innovadoras basadas en el autoaprendizaje o las enseñanzas transversales.

No es trivial que el ataque a la educación reglada proceda del mundo de la informática y las telecomunicaciones. Los ideólogos de Silicon Valley conciben el conocimiento humano como el resultado de la agregación granular de fragmentos de información. Una vez que se crean los cauces telemáticos adecuados, la mano invisible digital genera un proceso de coordinación cognoscitiva no centralizada que da lugar a una especie de mente colmena<sup>6</sup>. Si la red es el producto de un esfuerzo cooperativo no institucionalizado, ¿por qué no entender la educación como un subproducto inverso de esa interacción?, ¿quién necesita Harvard si dispone de suficientes tutoriales y unas cuantas charlas TED?

La formación modular ataca la concepción tradicional de la *paideia* como un medio para el desarrollo de una personalidad coherente vinculada a itinerarios biográficos congruentes en el ámbito intelectual, moral, estético, profesional o político y respaldados por una comunidad de tradiciones. La educación postmoderna es más bien una estrategia de destrucción creativa schumpeteriana en la que la única perspectiva correcta es la del ahora<sup>7</sup>. La responsabilidad de los estudiantes no es someterse a ningún itinerario formativo previsto, sino subvertirlos buscando sendas poco transitadas que generen un valor añadido pedagógico.

## 2 EL AUGE DE LA FORMACIÓN

Paradójicamente, la crítica contemporánea de la educación pública y reglada convive con un auge sin precedentes de la ideología formativa. A tenor de lo que sostienen los creadores de opinión, la educación es la respuesta a la crisis económica, la desigualdad, la delincuencia, la exclusión y, en general, casi todo. En un largo informe de 2014, la Unión Europea subrayaba la cualificación como un factor esen-

<sup>5</sup> "Peter THIEL, "We're in a Bubble and It's Not the Internet. It's Higher Education", <http://techcrunch.com/2011/04/10/peter-thiel-were-in-a-bubble-and-its-not-the-internet-its-higher-education/>

<sup>6</sup> Jaron LANIER, *Contra el rebaño digital*, Barcelona: Debate, 2011.

<sup>7</sup> "Higher Education: Creative Destruction", *The Economist*, 28 de junio de 2014, <http://www.economist.com/news/leaders/21605906-cost-crisis-changing-labour-markets-and-new-technology-will-turn-old-institution-its>

cial de resistencia a la crisis económica y solicitaba más inversión en educación y formación<sup>8</sup>. En todo el mundo el número global de estudiantes creció desde 50 millones en 1980 hasta 170 millones en 2009. El caso más extremo es el de Corea del Sur, donde el 84% de los bachilleres entraron en la universidad en 2012<sup>9</sup>. Es un mensaje que ha calado hondo entre las clases populares españolas. Al poco de estallar la crisis, hubo un aumento muy significativo de la demanda formativa por parte de los nuevos parados, que se inscribieron masivamente en toda clase de cursos, talleres y másteres<sup>10</sup>.

No es una estrategia irracional pero sí llena de claroscuros. Es cierto que las personas con altas cualificaciones padecen menos el desempleo. Muchos economistas ortodoxos concluyen que, por tanto, el desempleo es un subproducto de la falta de cualificación. En realidad, como ha señalado Vicenç Navarro, la cantidad de trabajos de alta cualificación ofertada es muy pequeña, la mayor parte de los empleos que se crean son descualificados<sup>11</sup>. Del mismo modo, los emprendedores constituyen apenas el 4% del grupo de mayores ingresos, mientras que los ejecutivos financieros suponen el 60% del 0,1% más rico<sup>12</sup>.

La educación universitaria se ha convertido en un sistema de transmisión del estatus social. Thomas Piketty, ha señalado que en Estados Unidos “el ingreso de los padres se ha vuelto un mecanismo de predicción casi perfecto del acceso a la universidad”<sup>13</sup>. El ingreso medio de los padres de los estudiantes de Harvard es de 450.000 dólares, es decir, el 2% de los hogares estadounidenses más ricos. En Europa continental las diferencias siguen siendo menores y la criba es tanto económica como simbólica, pero el resultado no es muy diferente. Los ingresos promedios de los padres de los estudiantes universitarios corresponden al decil de ingresos superior<sup>14</sup>. En España, las probabilidades de que el hijo de un trabajador a los 20 años esté estudiando en la Universidad ronda el 20-25%; para las clases altas, esta

<sup>8</sup> UE, *Employment and Social Developments in Europe 2014* (15/01/2015), <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=7736>

<sup>9</sup> Guy STANDING: *Precariado. Una carta de derechos*, Madrid: Capitán Swing, 2015, pág. 76

<sup>10</sup> “De vuelta al cole por la crisis”, *El Mundo*, 27/10/2008: <http://www.elmundo.es/mundodine-ro/2008/10/27/economia/1225118134.html>; “La crisis dispara la demanda de cursos de idiomas”, RTVE, 21/01/2012: <http://www.rtve.es/noticias/20120121/conocimiento-ingles-herramienta-clave-para-encontrar-empleo/490498.shtml>

<sup>11</sup> Vincenç NAVARRO: “¿Por qué el desempleo es tan elevado?”, *Público*, 29/ 07/ 2014: <http://www.vnavarro.org/?p=11143>

<sup>12</sup> Linda MCQUANG y Neil BROOKS: *El problema de los supermillonarios*, Madrid: Capitán Swing, 2014, pág. 39.

<sup>13</sup> Thomas PICKETTY, *El capital en el siglo XXI*, México, FCE, 2014, pág. 536.

<sup>14</sup> *Ibid.*

cifra es del 75%<sup>15</sup>. Cuando los mecanismos formales de selección no bastan se complementan con los informales. Cada vez es más frecuente que el acceso a los nichos de empleo más codiciados requieran completar la cualificación académica oficial con extensos periodos de prácticas no remuneradas. El acceso a este nivel formativo adicional tiene importantes filtros tanto económicos —pues exige un esfuerzo financiero adicional a las familias— como sociales, pues el acceso a las prácticas requiere una red de contactos y un capital cultural cuidadosamente labrados a lo largo del tiempo<sup>16</sup>.

Las relaciones laborales capitalistas siempre han estado marcadas por una dialéctica compleja entre la cualificación y la descualificación de la fuerza de trabajo. Es una dinámica que, como explicó Harry Braverman, se remonta al siglo XIX<sup>17</sup>. La historia de la lucha de clases es, en buena medida, la de una batalla por el control del proceso laboral que se saldó con una contundente victoria capitalista. La fragmentación del proceso de trabajo característica de las estrategias tayloristas fomenta la descualificación extrema y socava el poder de negociación de los trabajadores. Pero, al mismo tiempo, la presión empresarial para reducir los niveles de cualificación se enfrenta al proceso de cambio tecnológico, que con frecuencia, aunque ni mucho menos siempre, exige el desarrollo de habilidades adecuadas para realizar nuevas tareas.

Esta tensión se refleja hoy en el auge del “credencialismo”. Como señala Guy Standing, la descualificación y precarización de facto se mitiga con un proceso de movilidad ocupacional ficticia<sup>18</sup>. A quien ocupa un empleo estancado y descualificado se le concede un título de gran resonancia y se le exige que haga unos cursos formativos. La gente se convierte así en jefe o ejecutivo sin tener un equipo sobre el que mandar. Pero, sobre todo, la ideología de la formación difumina las luchas de poder que subyacen a la dialéctica entre cualificación y descualificación laboral. La diferencia entre los procesos que exigen más habilidades y permiten un cierto control del entorno laboral y aquellos fragmentados, repetitivos y de alta subordinación desaparece pues, aparentemente, todos ellos requieren un alto grado de formación. Hoy el hombre-buey de Taylor tiene un título de CCC.

<sup>15</sup> Delia LANGA ROSADO, “¿Para quién es tan fácil y tan barato acceder a la universidad española?”, <http://agendapublica.es/para-quien-es-tan-facil-y-tan-barato-acceder-a-la-universidad-espanola/>

<sup>16</sup> Ross PERLIN, *Intern Nation: How to Earn Nothing and Learn Little in the Brave New Economy*, Londres: Verso, 2012.

<sup>17</sup> Harry BRAVERMAN, *Trabajo y capital monopolista*, México: Nuestro Tiempo, 1974.

<sup>18</sup> Guy STANDING, *El precariado: una nueva clase social*, Barcelona: Pasado y Presente, 2013.

El credencialismo es además, una vía de distinción entre “buenas” víctimas de la crisis, merecedoras de compasión y ayuda, y aquellas otras que, en cambio, serían culpables de sus propios problemas. Muchos analistas responsabilizan de su situación a aquellos jóvenes que, en la época dorada de la economía española, abandonaron los estudios para optar por el dinero fácil que en aquellos años se podía conseguir en la construcción. Por supuesto, la idea de que trabajar intensamente en un andamio durante no menos de cuarenta horas a la semana es, en algún sentido, “fácil” resulta pintoresca. Sin embargo, como ha señalado Albert Sales, se ha vuelto un lugar común que orienta cada vez más las políticas asistenciales<sup>19</sup>.

También en el caso del credencialismo, la ideología formativa tiene una fuerte congruencia con las corrientes ciberfetichistas contemporáneas. Según un estudio de Luis Sanz Menendez y Gregg G. Van Ryzin, la percepción social de la crisis económica en España tienen un fuerte sesgo tecnófilo. Históricamente, la reacción habitual en situaciones sociales similares a la española ha sido una exigencia generalizada de mayores ayudas del Estado a las personas víctimas de la depresión económica. En cambio, en España, la mayor parte de la población parece convencida de que las medidas urgentes son una mayor inversión en ciencia y tecnología<sup>20</sup>. Una tendencia, esto es lo fascinante, particularmente pronunciada en las regiones más afectadas por la crisis.

Seguramente esta especie de masoquismo social tiene que ver con la capacidad ideológica de la tecnología para depurar simbólicamente el mercado de trabajo. Los empleos que se mueven en entornos tecnológicamente sofisticados parecen escapar automáticamente a la descualificación. De la tecnología digital emanara polvo de hada social que impulsa hacia arriba a los trabajadores que la usan.

### 3 CAPITALISMO CREATIVO Y REINVENCIÓN PERSONAL

¿Cómo conviven la apoteosis ideológica de la formación y la crítica de la educación pública reglada? Creo que el punto de engranaje es una dimensión “constructiva” de la tradición liberal que Robert Bellah y sus colaboradores trataron de analizar

<sup>19</sup> Albert SALES, *El delito de ser pobre*, Barcelona: Icaria, 2014.

<sup>20</sup> Luis SANZ-MENÉNDEZ y Gregg VAN RYZIN, “Economic crisis and public attitudes toward science: A study of regional differences in Spain”: *Public Understanding of Science*, 2015, 24 (2), págs. 167-182.

mediante el concepto de “invidualismo expresivo”, que plantearon en oposición al individualismo posesivo tradicional<sup>21</sup>.

El individualista posesivo es el *homo economicus*, el egoísta racional maximizador. En cambio, la conducta del individualista expresivo se corresponde más bien con un proceso de autodescubrimiento de los propios sentimientos y la búsqueda de la realización personal. Como individualistas expresivos sabemos que, por ejemplo, la generosidad y la sociabilidad pueden ser “inversiones” subjetivas exitosas, que nos reportan una gran satisfacción.

A través de esta doble estrategia, posesiva y expresiva, el neoliberalismo nos da argumentos para hacer lo que nos pide el cuerpo en las sociedades de masas —mirar con sospecha lo social como un espacio peligroso— y, al mismo tiempo, nos permite extraer los beneficios morales de un altruismo no mediado por ninguna compulsión institucional. Pues, en efecto, la condición de posibilidad de esta especie de egoísmo de segundo grado es que las buenas obras o la autorrealización no sean concebidas como un compromiso sino más bien como un conjunto de preferencias cuyo único elemento de coherencia es que han sido elegidas por mí. La diferencia es muy importante pues significa que para el individualista expresivo no se trata de conductas con valor normativo que sería deseable universalizar.

La dimensión expresiva del individualismo liberal ha experimentado una cierta mutación en las últimas décadas: se ha desplazado desde las virtudes cívicas tradicionales —como la caridad o el cosmopolitismo— a las virtudes creativas. El foco discursivo del neoliberalismo se ha movido de la crítica de la falta de libertad a la crítica de la alienación. Es una transformación muy evidente en el ámbito de los discursos y las políticas laborales. Los discursos gerenciales convencionales se basaban en la exaltación del esfuerzo y el compromiso compartido. Uno aceptaba dosis variables de sacrificio, alienación laboral y sumisión social a cambio de un cierto orden, de algún grado de seguridad. En cambio, como explicaba Richard Sennett, los discursos gerenciales contemporáneos tratan de dulcificar la precarización radical a través de una retórica de la reinención permanente<sup>22</sup>. Lo que te ofrece el mercado de trabajo, si sabes aprovecharlo, es la posibilidad de vivir muchas vidas.

En un texto canónico, Anthony Giddens caracterizaba los efectos de la postmodernidad sobre la identidad personal en términos de una apertura de un espacio

<sup>21</sup> Robert N. BELLAH et al., *Hábitos del corazón*, Madrid: Alianza, 1989.

<sup>22</sup> Richard SENNETT, *La corrosión del carácter*, Barcelona: Anagrama, 2000; Luis Enrique ALONSO y Carlos J. FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, *Los discursos del presente*, Madrid: Siglo XXI, 2014, cap. 3.

de reflexividad donde los individuos están arrojados a la reinención permanente. Desde esta perspectiva, la subjetividad es el resultado de una construcción biográfica donde las elecciones sobre los estilos de vida cobran una enorme importancia pues son “el contenido sustancial de la trayectoria reflejamente organizada del yo”<sup>23</sup>. En el capitalismo contemporáneo, el complemento o incluso el sustituto del éxito material es la construcción activa de un yo estéticamente admirable, la intensificación de la experiencia. Más que en empresarios de nosotros mismos, nos hemos transformado en artistas de nosotros mismos.

Esto implica una cierta asimilación por parte de la ideología dominante de un conjunto de discursos que, en origen, tenían una clara filiación antagonista. Al fin y al cabo la crítica de las limitaciones que el capitalismo impone a la creatividad humana es un lugar común de la tradición socialista desde Marx hasta Marcuse. Su trasvase a los discursos gerenciales, como explicó Frank en *La conquista de lo cool*, es un trayecto de largo recorrido que se remonta a las transformaciones empresariales de los años sesenta. Hay cierta complementariedad entre el surgimiento de una contracultura de masas y politizada y el desarrollo de una prácticas empresariales críticas con las grandes corporaciones burocráticas y afines a la ideología de la creatividad y la renovación permanentes. A principios de los años setenta, en un libro de mucho éxito, el director de la empresa Avis, citaba a Ho Chi Min como un ejemplo de resistencia frente a los grandes poderes del que los innovadores debían aprender. Dos décadas después, en 1996, un redactor de Nike decía “¿Para qué hacemos esta clase publicidad si no es para incitar al pueblo a la revolución?”<sup>24</sup>.

Las categorías formativas modulares características del turbocapitalismo son necesariamente hostiles a los proyectos pedagógicos convencionales cuya misión, en cambio, tenía que ver con la construcción de itinerarios biográficos coherentes con las formas de intervención ciudadana consideradas aceptables. La izquierda pedagógica, desde Paulo Freire a Ivan Illich, denunció, con toda justeza, que esas instituciones pedagógicas hegemónicas eran semilleros de conformismo. Los neoliberales han sabido cooptar perfectamente ese mensaje. Hoy son los vencedores del capitalismo global los que cantan “Teacher, let them kids alone!”.

<sup>23</sup> Anthony GIDDENS: *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona: Península, 1997, pág. 111.

<sup>24</sup> Thomas FRANK: *La conquista de lo cool*, Barcelona, Alpha Decay, 2011, pág. 56.

#### 4 REESCOLARIZAR LA ESCUELA, DEESCOLARIZAR LA SOCIEDAD

Para las tradiciones emancipatorias, el lugar medular de la superación de la alienación era la realización en común, la institución política de compromisos colectivos que propiciaran la intensificación de las posibilidades de desarrollo personal en un entorno de libertad individual. Ese proyecto está vedado para el neoliberalismo, que más bien entiende la búsqueda de consensos producto de la deliberación en común como una fuente potencial de sometimiento.

Por eso la educación, entendida como un esfuerzo personal y desinstitucionalizado, ocupa un lugar central en la versión capitalista de la expresividad y la reinvención. De modo similar, la formación se ha convertido en el único mecanismo de justicia social aceptable en nuestro tiempo. Se ha encomendado a las instituciones pedagógicas la hercúlea tarea de disolver los privilegios heredados y generar otros nuevos basados en el mérito. El resultado es que en nuestras sociedades la educación —o más bien alguno de sus sucedáneos: como la formación y el credencialismo— está en todas partes excepto donde debería estar: en las escuelas.

Esta especie de trastorno pedagógico autoinmune tiene su propia versión antagonista. Si la burbuja formativa neoliberal es, en parte, el resultado de una especie de asimilación distorsionada y cínica del rechazo contracultural de las instituciones educativas convencionales, hoy se ha producido un trasvase adicional, de modo que muchos críticos de la deriva mercantilizadora de la educación asumen algunos de sus presupuestos fundamentales y de sus falsas promesas. El consenso progresista parece ser que la educación formal no sólo debería responsabilizarse de una amplia gama de objetivos de mejora moral —desde el respeto de la diversidad cultural a la ponderación del trabajo reproductivo pasando por la educación emocional— sino que también tendría que satisfacer las aspiraciones profesionales de una alarmante plétora de especialistas en, entre otras materias, ciencias, informática, idiomas, matemáticas, lingüística, artes plásticas, ética, música, deportes, literatura, economía, lenguas muertas, historia, psicomotricidad, filosofía o sexualidad.

Desde esta perspectiva, la solución a casi cualquiera de los males del capitalismo es la creación de una asignatura en algún tramo de la enseñanza obligatoria y la prolongación de esta hasta la edad proveyta. Tal vez lo razonable sería, en cambio, devolver la educación a un lugar social más modesto. Del mismo modo que la formación es un pésimo sustituto del sistema fiscal o las políticas laborales a la hora de fomentar la igualdad, tampoco puede ser un método mágico para superar la

alienación de nuestras vidas dañadas o remediar las limitaciones de nuestro sistema productivo. La educación en una sociedad compleja, a muy distintas edades y con muy diferentes finalidades, constituye un problema lo suficientemente intrincado como para añadirle la pesada carga de una especie de transferencia freudiana de nuestras aspiraciones frustradas de democratización y cambio social.

# FEDICARIA, UNA PECULIAR PLATAFORMA DE PENSAMIENTO CRÍTICO

*Fedicaria, A Peculiar Platform for Critical Thought*

RAIMUNDO CUESTA\*

[raicuesta2@gmail.com](mailto:raicuesta2@gmail.com)

## 1 HISTORIA DE UNA ORGANIZACIÓN ATÍPICA

La Federación Icaria (Fedicaria), fundada en 1995, es una entidad que agrupa a profesoras y profesores, de distintos niveles educativos (en su mayoría procedentes del ejercicio de la enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria), implicados en el común afán de producir y transmitir pensamiento crítico sobre y en las instituciones escolares mediante la reflexión individual y compartida de sus miembros y la ayuda de una rica gama de colaboradores externos. Sin ningún tipo de ayuda económica ni dependencia de institución alguna, Fedicaria publica desde 1997 y mantiene, gracias principalmente a las suscripciones de sus asociados, una revista anual titulada *Con-Ciencia Social*, cuyo abanico temático abarca desde la didáctica crítica hasta otros muchos objetos de las ciencias humanas<sup>1</sup>. Junto a esta publicación anual, los miembros de Fedicaria se vienen reuniendo en seminarios territoriales que funcionan cada curso académico y en jornadas bianuales celebradas en distintos puntos de España a fin de intercambiar proyectos de investigación y experiencias docentes.

---

\* Fedicaria-Salamanca.

<sup>1</sup> Revista que ha encontrado muy pocos apoyos privados o públicos. Al carecer de acuerdos de intercambio con otras publicaciones generadas dentro o fuera del ámbito académico, las suscripciones de departamentos universitarios han sido mínimas y a menudo fruto del interés suscitado en determinadas personas. De ahí que el peso de mantenimiento haya corrido a cargo de las gentes más o menos vinculadas a Fedicaria. Con un techo de algo más de 500 suscriptores (en su fase inicial cuando la editaba Akal), hoy se sigue publicando en papel en la editorial Díada de Sevilla. En sus primeros quince años colaboraron 142 firmas, de dentro y fuera de Fedicaria. En un principio, como instrumento de participación y no solo de “calidad”, registra una alta colaboración de los propios fedicarianos. Con el tiempo la revista ha mejorado aspectos formales y se ha sometido a los convencionales criterios de homologación que hoy rigen en el mundo de las revistas científicas. Por lo demás, todos los números están digitalizados y son de acceso libre en nuestra página web [www.fedicaria.org](http://www.fedicaria.org)

La idea primigenia de formar lo que luego sería Fedicaria arranca de unos “seminarios de desarrollo curricular” (1991-1995) integrados por grupos innovación educativa que formaron el embrión fedicariano, a partir del cual se fue tejiendo una plataforma de trabajo intelectual de nuevo cuño, deseosa de incidir en la profesión docente y con la meta de repensar cómo hacer efectivos los postulados de pensamiento crítico y contrahegemónico dentro y fuera de la realidad escolar. Su historia es, pues, la de una organización que se va gestando sin un diseño preestablecido, sin un destino manifiesto a no ser el explícito pero difuso interés emancipatorio que convoca a gentes relacionadas con el mundo de la educación, la mayoría de ellas versadas en las luchas sociopolíticas y pedagógicas mantenidas desde el tardofranquismo y la Transición a la democracia.

Fedicaria es organización que carece de la figura del “afiliado” o “cotizante”. Se ha mantenido por el empuje de grupos de renovación (Ínsula Barataria, Cronos, IRES y otros), pero también por iniciativas individuales y territoriales. Hoy, después de que quedara ya muy difuminado el peso de los grupos fundadores (a los mencionados habría que añadir Aula Sete, Asklepios, Pagadi, Gea-Clío, etc.), funcionan seminarios territoriales en Aragón, Salamanca y Sevilla, base del reclutamiento del actual consejo editorial de la revista<sup>2</sup>. En fin, desde su origen y más ahora, se trata de una estructura organizativa sumamente flexible y muy liviana, que, a pesar de las onerosas barreras que ha tenido que salvar (las fronteras estrechas que el academicismo pone al conocimiento), está a punto de cumplir veinte años. La identidad de una organización con un fluido e inconsistente aparato burocrático (sin estatutos, sin afiliados, sin votaciones, de entrada y salida libre, siempre muy abierta al escrutinio de otros) no podía dejar de ser, a su vez, muy difusa y cambiante. Por no tener no ha tenido ni siquiera un programa o norma a la que someterse, y ha dependido, en gran parte, de un alto grado de espontaneísmo, del voluntarismo, de las relaciones de amistad y del abundante trabajo de investigación y organización de sus componentes más comprometidos. Lo más parecido a un plan de acción fue la ponencia presentada en el IX Encuentro de Fedicaria en Gijón (2002), donde se ofrecían unas ideas-fuerza para la actuación, que no pasaron más allá de las musas<sup>3</sup>. Por una parte, este tipo de reflexiones programáticas (que, si bien

---

<sup>2</sup> Juan Mainer, Javier Gurpegui (coordinador de la federación) y Paz Gimeno de Aragón; Francisco F. García y Vicente Pérez Guerrero de Sevilla; Raimundo Cuesta de Salamanca. Todos ellos, en algún momento de su vida profesional, han tenido relación con la educación secundaria.

<sup>3</sup> Raimundo CUESTA y Julio MATEOS, J. (2003), “Mirando el futuro de Fedicaria desde un presente y un futuro manifiestamente mejorables”, en J. M<sup>a</sup> Rozada (coord.), *Las reformas escolares de la*

se mira, constituyen un ejercicio de autorreflexión colectiva) nunca han plasmado el nervio vital de una Fedicaria que no ha dispuesto de un programa preestablecido y cuya identidad intelectual crítica se ha gestado conforme se han ido publicando números de la revista y celebrando encuentros bianuales. Y ello a pesar de que algunos reiteradamente apelamos a la necesidad de erigir una plataforma de pensamiento crítico compartido y formar una suerte de “microsociedad contrahegemónica”, de manera que la federación deviniera en una colectividad de ideas constituida por profesores y profesoras en tanto que “intelectuales específicos”<sup>4</sup>. Más allá de la plasmación real de estos deseos, la federación mantiene una presencia pública relevante a través de la revista (consolidada en contenidos y forma dentro de ediciones *Diada*), una página web, la lista Fedicaria y unos encuentros bianuales<sup>5</sup>, pero el conjunto de sus miembros mantienen muy plurales proyectos de investigación, estudio y formación del profesorado tanto o más vinculados a la adscripción profesional de cada cual que a una supuesta plataforma común de pensamiento fedicariano. En resumen, podría decirse que Fedicaria ha actuado durante estos años más como un espacio muy libre, abierto y dinámico de escucha y presentación de diversos trabajos (lo cual no es poco) que como una plataforma intelectual generadora de un pensamiento común elaborado colectivamente (lo cual seguramente era demasiado pedir).

---

*democracia*. Oviedo: Ediciones KRK, 2003, págs. 257-274, disponible en [file://localhost/<http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria:Sobre\\_Fedicaria\\_files:futuro\\_Fedicaria.pdf>](http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria:Sobre_Fedicaria_files:futuro_Fedicaria.pdf) La primera narrativa intrafedicariana apareció en Raimundo CUESTA, “Historia, educación y didáctica crítica. Consideraciones fedicarianas”. Burgos: Universidad de Burgos/Sociedad Española de Historia de la Educación, pp. 927-938. También consultable en *Revista Litorales*, nº 2, agosto 2003, 14 págs. disponible en: <http://www.icasa.filo.uba.ar/contenidos/investigación/institutos/web-litorales3/barres..> Cfr. también Juan MAINER, “Fedicaria: un foro para la didáctica crítica de las ciencias sociales”, en J. Mainer (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, Sevilla: Diada, 2001, págs. 7-21. Y también Antonio MARTÍN, “La aventura fedicariana como viraje con retornos ¿Qué fue de los problemas del presente?”, en J. M<sup>a</sup>. Rozada (coord.), *Las reformas escolares de la democracia*, Oviedo: Ediciones KRK, 2003, págs. 223-232. Por otra parte, debe consultarse la aportación de Julio MATEOS, “La formación crítica del profesorado en el espacio fedicariano. El caso de Fedicaria-Salamanca”, en J. Mainer (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, Sevilla: Diada, 2003, págs. 61-80.

<sup>4</sup> Este último concepto tomado de Michel Foucault, autor que junto a Pierre Bourdieu, la Teoría Crítica de la llamada Escuela de Frankfurt y otras tradiciones de pensamiento emancipador inspiran, con diverso grado de intensidad el quehacer fedicariano. En cada número de la revista, en la sección “pensando sobre...”, se han publicado entrevistas y estudios en profundidad de un abanico de pensadores, principalmente españoles, como Josep Fontana, Julia Varela, Valeriano Bozal, M. Reyes Mate, Julio Aróstegui, Antonio Viñao, José Luis Peset, José Manuel Naredo, Carlos Lerena, Miguel Ángel Pereyra, Juan Delval, Román Gubern, Ignacio Fernández de Castro, etc.

<sup>5</sup> Los resultados de tales encuentros han sido publicados en diversas editoriales y su contenido se puede consultar en la citada página web ([www.fedicaria.org](http://www.fedicaria.org)).

## 2 INVESTIGACIÓN/FORMACIÓN

Fedicaria, como colectivo intelectual crítico, se ha alimentado del trabajo de investigación y reflexión de sus miembros. Se benefició de manera muy particular de la generación de tesis doctorales realizadas en su seno en los años noventa, que remataron, y a veces superaron con mucho, la tarea de construir proyectos curriculares y unidades didácticas. Fueron estas tesis y sus autores (habitualmente profesores de instituto con tardía vocación investigadora) los que alimentaron nuevas inquietudes y perspectivas más amplias que se prolongaron en una segunda generación de investigación académica, hoy casi extinta, en la década siguiente<sup>6</sup>. A ello se unieron programas personales de trabajo u otros vinculados a los pocos departamentos universitarios de didáctica de las Ciencias Sociales (Cantabria, Sevilla) relacionados con Fedicaria. Cabe destacar, entre 2002 y 2012, el Proyecto Nebraska<sup>7</sup> que ensayó una investigación intergrupala e interterritorial centrada en el estudio sociogenético de la educación española. En su entorno se generó una colección de la editorial de Octaedro (*Educación. Historia y crítica*), de donde salieron varios libros fedicarianos. En ese mismo tramo temporal se intentaron procesos de formación en relación con varias universidades (Salamanca, Zaragoza, Complutense de Madrid), Centros de Profesores y colaboraciones con otros colectivos (por ejemplo, REDES en Andalucía). Por otra parte, han tenido continuidad los procesos de investigación del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Sevilla sobre didáctica de las ciencias sociales y formación del profesorado, los trabajos de raíz habermasiana sobre la educación, las investigaciones sobre la práctica en el aula, las indagaciones foucaultianas sobre la metodología genealógica, las relaciones entre memoria, historia y educación, la historia de las disciplinas escolares y la historia social de la ciencia, las vinculaciones entre didáctica crítica y la cultura audiovisual, la biopolítica, etc. Eso por no citar una inicial serie de materiales didácticos y

---

<sup>6</sup> Tras el encuentro salamantino de 1997, Fedicaria fue extendiendo el radio de acción temática de sus intereses, de modo que junto a la didáctica crítica se desarrollaron indagaciones de carácter teórico más general como la genealogía, las consecuencias educativas de las teorías de Habermas, la historia social de las instituciones escolares, la formación del profesorado, el análisis de la práctica en el aula, la imagen en el contexto de la didáctica crítica, la teoría de la acción y otras muchas ve-tas.

<sup>7</sup> Uno de los proyectos fedicarianos que desarrolló un programa de investigación durante una década al margen de las instituciones académicas al uso y de que salieron un par de tesis doctorales, media docena de libros y una porción de artículo. Todo ello puede consultarse en forma de libre acceso en [www.nebraskaria.es](http://www.nebraskaria.es)

proyectos curriculares elaborados para la enseñanza en los niveles escolares anteriores a la Universidad.

### 3 A MODO DE BALANCE

El caudal de pensamiento crítico acumulado en estos años constituye un patrimonio colectivo tangible que se compendia en múltiples publicaciones y procesos de formación e investigación formales e informales. Todo apunta, sin embargo, quizás por meras razones biológicas e históricas, a un cierto debilitamiento de la potencia intelectual de la federación y a un replanteamiento de su existencia, que quizás demande ya un rejuvenecimiento generacional, de ideas y personas, tal como se viene haciendo en los últimos tiempos.

En cualquier caso, estos veinte años conllevan una rica experiencia de gran valor ilustrativo acerca de los “posibles” del pensamiento crítico en nuestra sociedad, que debería ser objeto de estudio externo, porque muestra las adversidades y peligrosos escollos de una navegación en contra de la marea neoliberal y neoacademista que invade nuestro mundo. Así pues, sin hipotecas ni apoyo institucional de ninguna clase, sin recompensa material, la cosecha de esta peculiar y nada habitual plataforma intelectual crítica puede calificarse de fecunda.

## THESES ON NEED (1942)\*

THEODOR W. ADORNO

1. Need is a social category. Nature, the “drive,” is included in it. Yet the social and natural aspects of need cannot be separated from each other as secondary and primary, in order to erect a hierarchy of satisfactions. Hunger, conceived of as a natural category, can be satisfied with locusts and mosquito cakes, which is eaten by many savages. The satisfaction of the concrete hunger of the civilized implies that they are able to eat something that does not disgust them, and between the disgust and its opposite the entire history is reflected. The same is the case with all needs. Each drive is socially mediated in a manner that what is natural in it appears never immediately, rather always only as produced by society. To refer to nature against any need at all times merely masks denial and domination.

2. The distinction between needs of surface and depth is a socially generated semblance. The so-called superficial needs reflect the labor process; it makes humans into “appendages of the machine,” and outside of labor coerces them to reduce themselves to the reproduction of the commodity of labor power. Those needs are the marks of a state which forces its victims to flee, and at the same time keeps them so firmly under its sway that the flight degenerates always into the spasmodic repetition of the very state they flee from. It is not the superficiality that is ill in the so-called superficial needs, for its notion presupposes that of inwardness, itself a questionable one. Rather, what is ill in those needs –and they are not needs at all– is that they are oriented toward a fulfillment which at the same time betrays them precisely of this fulfillment. The social mediation of need –as a mediation by capitalist society– has reached the point where need comes into contradiction with itself. It is with this, and not with any prefigured hierarchy of values and needs, that critique must begin.

3. The so-called fundamental needs, in turn, are to a large extent products of the process of denial and fulfill a deflecting function. To play them off against the sur-

---

\* Theodor W. ADORNO, *Thesen über Bedürfnis*. In: *Gesammelte Schriften*, Vol. 8: *Soziologische Schriften I*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998, pp. 392-396.

face is already questionable not to the least extent due to the circumstance that by now monopoly has long ago taken possession of the depth and surface alike. A Beethoven symphony conducted by Toscanini is no better than the next best entertainment film, and any one starring Bette Davis is already a synthesis. This synthesis is what calls for the uttermost distrust.

4. The theory of need faces considerable difficulties. On the one hand, it argues for the social character of need and therefore for satisfying needs in their most immediate, concrete form. It cannot impose *a priori* a distinction between good and bad, authentic and fabricated, right and wrong needs. On the other hand, it has to recognize that needs as they exist in their present form are themselves products of class society. To neatly differentiate what is human and what is a consequence of repression in any need would be impossible. The danger of the domination infiltrating humans by means of their monopolized needs is no heretic faith that can be exorcised through spells, but rather a real tendency of late capitalism. This danger does not refer to the potential of barbarism after the revolution, but to the prevention of the revolution by the total society. Dialectical theory must be able to withstand this danger, as all contradictions in need. It can achieve this only by conceiving of any question concerning need in its concrete relation to the whole of the social process, rather than either sanctioning or regulating the need in general, or even suppressing it as the legacy of the bad. What is decisive today, under conditions of monopoly, is how individual needs relate to the survival of this monopoly. The unfolding of this relationship is an essential theoretical concern.

5. Needs are not static. The stasis they have ostensibly adopted today, their fixation on the reproduction of the ever-same, is itself merely a reflection of material production, which, while preserving class domination, assumes a stationary character after the elimination of market and competition. With the end of this stasis need will look entirely different. The solution of the contradiction of needs is itself contradictory. *When production is without any conditions and bounds immediately reoriented toward the satisfaction of needs, including the ones produced by capitalism, and especially these, precisely this will decisively change the needs themselves.* The impenetrability of authentic and false needs pertains essentially to class domination. Under it, the reproduction of life and its oppression form a unity; its law as a whole is transparent, yet its individual shape itself is impenetrable. Once monopoly no longer exists, it will

soon enough become apparent that neither the rubbish served to the masses by the cultural monopolies nor the miserable first-class goods of the practical ones are “needed” by them. The contention that cinema, along with housing and food, is necessary for the reproduction of labor power is “true” only in a world which conditions humans for the reproduction of labor power, and forces their needs into harmony with the entrepreneurs’ interests in profit and domination. Even in this world, putting the rule to the test would already imply a radical change of this world. Yet the idea that a revolutionary society would call for the bad acting of Hedy Lamarr, or the bad soups of Campbell, is absurd. The better the soup, the more pleasurable the rejection of Lamarr.

6. It is not fathomable why the entire culture enterprise of today would continue in a classless society. Arguably, it is an absurdity that the capitalist crisis destroys the means of production that serve need, yet the notion that in a classless society cinema and radio, which, probably, are already barely of service to anybody, will to a large extent be decommissioned, is by no means absurd due to this. The inherently contradictory character of many needs will lead to their dissolution, once they are no longer imposed by direct or indirect terror from above. The notion that the state of technical productive forces as such would require further satisfaction and reproduction of the needs whose semblance will dissolve with the capitalist society is fetishistic. In a council democracy there is no need for all wheels to turn: such a demand itself implies the fear of the unemployed, and this fear disappears with capitalist exploitation.

7. The question concerning the immediate satisfaction of needs cannot be posed under the aspects of social and natural, primary and secondary, right and wrong, for it coincides with the question concerning the *suffering* of the vast majority of all humans on the earth. If what *all* humans need most here and now is being produced, this relieves of too great a social-psychological concern about the legitimacy of their needs. Such concerns arise only when boards and responsible commissions are put in place to classify the needs, and, going by the slogan that man lives not by bread alone, prefer to allocate to him a part of the bread ration —which, as a ration, is always too small— in Gershwin records.

8. The demand of production only for the satisfaction of needs is itself part of pre-history, of a world in which production is not for need, but rather for profit and the establishment of domination, and in which, therefore, deprivation exists. If deprivation disappears, the relation of need and satisfaction will change. One of the basic means of keeping people in line in capitalist society is the compulsion to produce according to need in a form mediated by the market and subsequently fixated. Nothing is allowed to be thought, written, done, or made that goes beyond this society, which maintains its power to a large extent by means of the needs of those at its mercy. It is inconceivable that the compulsion to satisfy needs would persist in the classless society as a fetter on the productive force. The bourgeois society has largely failed to satisfy its immanent needs; instead it held production under its spell by reference to those needs. Bourgeois society was as practical as it was irrational. The classless society abolishes irrationality, in which production for profit is entangled, and it satisfies needs; it also abolishes the practical spirit that asserts itself even in the bourgeois *l'art pour l'art's* disregard for ends. It abolishes not only the bourgeois antagonism between production and consumption, but also their bourgeois unity. For something to be useless is no longer a shame. Adaptation loses its meaning. Only then will productivity act upon needs in the real, undistorted sense: not by fulfilling the dissatisfied needs with what is useless, but rather by the ability of the fulfilled need to relate to the world without modelling itself after universal utility. If the classless society promises the end of art, by abolishing the tension between the real and the possible, at the same time it also promises the beginning of art, of the useless whose intuition tends toward reconciliation with nature, for it no longer serves the benefit of exploiters.

*Translation: Devi Dumbadze*

# THE CHANGEABILITY OF NEEDS, THE TENUOUS PERSEVERANCE OF LOVE. INTRODUCTION FOR THESIS ON NEED

DEVI DUMBADZE\*

Behind this short text, to be found in Theodor W. Adorno's *Gesammelte Schriften*<sup>1</sup> and written in 1942, still during the undecided World War, with a defiant optimism and in the process of the critique of both traditional Marxism and bourgeois thought that was unfolded in subsequent years in *Dialectic of Enlightenment*, hides an aporia that concerns a question about the constitution of nature and, paradoxically, the nature of thinking. Its tacit polemics against, among other things, the reductionist materialism of Marxism-Leninism, is also applicable to the positivism of today's neuroscience and biology. It expresses the historical changeability of needs. Natural needs—this is how Adorno's claim can be interpreted—are what in humans are things-in-themselves, and nevertheless they are subject to historical change—for the subject itself is part of nature. The assertive thoughts set a stage for explicating conditions for philosophical thinking and critique that can grasp the reality of this antinomy. They were composed for one of the seminars which the members, affiliates, and critics of the Institute for Social Research alike—all of whom still chose to flee ultimately to the United States rather than elsewhere—were conducting in their Los Angeles apartments, with an eye to an analysis of the emerging catastrophe in Europe, the scope of which may even not have been obvious at the time.<sup>2</sup> The *Theses* imply a concept of nature that detaches itself from

---

\* School of Visual Arts, New York.

<sup>1</sup> Theodor W. ADORNO, *Thesen über Bedürfnis*. In: *Gesammelte Schriften. Band 8: Soziologische Schriften I*, Frankfurt am Main 1998, pp. 392-396 [AGS]. For an alternative translation see Theodor Adorno: *Theses on Need*, transl. by Keston Sutherland, *Quid* 16 (2005).

<sup>2</sup> This particular seminar was *On the Theory of Needs*, held in July-August of 1942. Günther Anders characterizes it as part of an “effort undertaken in those critical years to establish an intellectual connection between two circles that actually were not closely connected to each other, the Brecht circle and the circle of the Frankfurt School.” Max Horkheimer: *Gesammelte Schriften. Band 12: Nachgelassene Schriften 1931-1949*. Frankfurt am Main 1985, pp. 560 et seqq. Theodor W. Adorno, Günther Anders, Bertolt Brecht, Hanns Eisler, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Ludwig Marcuse, “Nbg.” (unidentified), Friedrich Pollock, Hans Reichenbach, and Bertholt Viertel participated. The minutes of presentations by Ludwig Marcuse, Horkheimer, Adorno, and Anders follo-

the one presupposed by the mathematical quantification of the natural sciences, without, however, proclaiming speculatively a reduction of what nature is to a mere idea of it.<sup>3</sup> If in the meantime, it has become difficult to even grasp what these needs, the so-called bodily ones, linguistically capture, their reality is nevertheless that which constitutes the individual as a bodily one with self-awareness, and is precisely non-identical to the individual as the instance of the social category of universal individuality. It seems rather easy today to claim that there is nothing natural in the constitution of a human as an individual; its determinations are presumed to be solely socially constructed, hence variable and contingent upon shifting historical conceptions that originate in manifold cultural practices. Just as the *Theses on Need* discard any thought of immutable natural needs, and, as historical materialism with a critical stance, claim the variability of nature itself through the mediation of a free consciousness emerging out of this nature, the bodily character of suffering and satisfaction, of the fulfillment of needs, is held fast. These needs are not fixated; rather, they can modify themselves according to what individuals bring forth and establish as social relations. Yet for them to truly become new social needs, the relations themselves, defined as those of production, must be freely changed. False hedonism, from this perspective, is but an obstacle to the realization of the possibility of fulfillment for the entire society. As an ethically inevitable aim, the right fulfillment of all one's individual needs implies the fulfillment of those of everyone else, and it would presuppose that every individual act according to a model in which one follows a particular object—which in this particular case is at the same time an individual subject. Because one aims at the fulfillment of all the needs of this one particular other, while simultaneously the other strives to the same with respect to oneself, the abandonment of individual freedom, that is commonly criticized in such unrestricted mimetic behavior, does not occur. Manfred Dahlmann questions “the core statement of [Jean-Paul] Sartre's philosophical project”: “The subject is free, and because this freedom is valid for all subjects identically, because it determines their existence—both in particular and in general— they, who as individuals immediately negate each other with respect to

---

wed by discussions are published in: *ibid.*, *Diskussionen aus einem Seminar über die Theorie der Bedürfnisse*, pp. 559-586.

<sup>3</sup> The speculative concept of nature is what Jörg Huber bemoans in much of contemporary critical theory following Adorno. See *Subjektive und objektive Momente physikalischer Erkenntnis*, presentation for the series “Interstellar: Eine kritische Theorie von Gesellschaft, Technik und Fortschritt,” TU Dresden, 2015 (Manuscript).

this freedom due to their decisions, are, as each individual, responsible for everything that happens in the world.”<sup>4</sup> His objection is: “If everybody is responsible for everything, without any gradual difference, in the substance this amounts to the statement: Nobody is responsible for anything.”<sup>5</sup> Keeping in mind the gradual difference, Dahlmann further argues that it is necessary to “‘incorporate’ [...] Sartre’s definition of the [free, D. D.] subject into critical theory, to present it as basically immanent to it,” and he refers to the sociological contraption of ‘two-person-relationships’ as a domain of its possible actualization: “There are, for instance, in a ‘two-person-relationship,’ e.g. between a man and a woman, even today immediate bonds, or bonds free of reflection, such as between a dog and a master, that are brought about by desire and are immediately lived out, which cannot be disregarded, ‘relationships’ indeed captured by behaviorism (in the conceptual pairs of impulse and reaction, gratification and punishment) and which, according to Sartre, determine behavior without an additional, *autonomous* third (notwithstanding whether the latter is the state, money, commodity or reason).”<sup>6</sup> In an added footnote Dahlmann states: “The notion of mimesis in Adorno, by the way, aims at such ‘immediate’ relationships.”<sup>7</sup> Indeed, he objects: “Though capital proves, against Sartre and the behaviorism, and this is its ‘historical mission’ according to Marx, that in principle this also would be possible differently –in this society, *the* value can enter any relationship as its distancing mediation– from this it follows that, should capital be substituted by reason, these relationships can be stripped of immediate violence.”<sup>8</sup> The argument to be made here, however, is that, though this is not warranted and persists only vulnerably, in the love between two individuals such mediation can take place against capital, despite the latter’s mediated violence. What appears as immediate in love, namely not mediated by capital or state, is in truth mediated, albeit by the semblance of a spirit that is not reducible to instrumental reason precisely because it does not want to dominate its object. Yet, indeed, to paraphrase Adorno, there is no right life in the wrong one; this reason exists only to the extent that the individuals who bear it in each individual circumstance determinately negate the imperatives of the predominant reason of capi-

<sup>4</sup> Manfred DAHLMANN, *Subjekt und Souveränität. Kritik der Existenzphilosophie Jean-Paul Sartres*. Freiburg i.Br.: ça ira, 2013, p. 189.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 193.

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 193 et seqq.

tal by, at the same time, using and modifying them. If they should succeed in holding fast the contradiction instead of exploiting their love as façade for adjustment, love as a continuously imperiled relation between two perseveres only to meet another situation, constituted by capital, that requires a right decision for its upholding. Love, as is society, is a process rather than a factual state of matter that can be summarized in a set of objective features. Because of this, it retains an always living potential to transfigure itself –then apparently wrongly– into redemption which is considered already achieved.

In love, which in its fractured and non-reciprocal form, according to Adorno, is the model for aesthetic experience and hence an unregimented imitation of the natural, because one desires what *one* particular other desires, and the other reciprocally endeavors to fulfill what the one wishes, rather than encountering an instance of an absolute unity –for such is already the form of the subject-object relation in the false totality<sup>9</sup>– or of the recognition of the one will being forced upon the other, as is implied by the Hegelian dialectic of master and slave along with its contemporary revitalizations<sup>10</sup>, a “communication of the differentiated”<sup>11</sup> takes place. In it the notion of the preponderance of the object can be realized to the extent that the one is, by one’s own decision, making one’s own goal to fulfill *everything* that the other desires, and since this implies that *all* one’s desires are in turn to be fulfilled by the other, there is no renunciation in their relation. Renunciation, on the contrary, is the intrusion of society in all its manifold shapes into this relation of love, in which it is freedom itself that makes it possible to follow the desire and life of the individual other, however changing—for if the one was bound only by empirical determinants in one’s own actions, there would be no possibility of imitating the spontaneously moving other. And not only would one instead obey external impulses, be they of the unconscious or another empirical force, but one would also be unable to mimic the actions and desires of the other minutely so as to, in their realization –at the same time by expressing one’s own needs, and letting the other make them freely his or her own– include their fulfillment. That such a relationship is the opposite of the exchange, even though it

<sup>9</sup> Theodor W. ADORNO, *Zu Subjekt und Objekt*. In: AGS 10, p. 743; *On Subject and Object*. In: Theodor ADORNO: *Critical Models: Interventions and Catchwords*, Translated by Henry W. Pickford. New York 2005, p. 247.

<sup>10</sup> Cfr. Alexandre KOJEVE, *Hegel. Eine Vergegenwärtigung seines Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997, here p. 33.

<sup>11</sup> Theodor W. ADORNO, *Zu Subjekt und Objekt*, op. cit., p. 743; *On Subject and Object*, p. 247.

necessarily relies on the latter's spiritualization for comprehending what the other needs, as opposed to blindly imposing one's own conscious or unconscious actions upon the other, appears clear enough. In the exchange the manifold non-identical qualities of a thing that are inaccessible to universal concepts are reduced in a synthesis, which is a practical one of labor, that brings forth representations of identical objects; these are nothing but specific use values molded according to the demands of value. For the exchange value, following Marx, is itself an expression of the value form. As a particular social quality of things, epistemologically the value form is tantamount to their constitution as objects with identifiable, and thus quantifiable, qualities. Love between two individuals may be real even in today's society, yet this society, which imposes on all to adjust to the movement of capital, and lets the political sovereign maintaining this movement intervene whenever there is a deviation, will interfere with it –because there is no reconciliation. The necessity of sacrifice, either for labor or in the form of labor, will require the denial of the fulfillment of both one's own needs and those of the other individual in question. In art, Adorno would further claim, in a fleeting way a one-sided fulfillment of the promise of happiness can be achieved, but only to the extent that this fulfillment fails –for the artwork is not a subject, even in the so-called body performance, but an object, though as an “absolute commodity”<sup>12</sup> it is not identical to a commodity. An artwork is an image, and thus a fragment, although this fragment itself is defined as a particular unity of the whole and its parts, in which the former does not do violence to the latter.<sup>13</sup> If they succeed, both art and love –one transient in itself, the other possibly not– indicate that in natural history itself, the truth of which is claimed to have a temporal nucleus, there is that which Adorno, with Kierkegaard, refers to as “hope”: –the “sense for the possibility,”<sup>14</sup> namely that of redemption.<sup>15</sup> Of the latter there can be no positive knowledge, insofar as knowledge's categories themselves are a function of the self-preservation of commodity exchange-based society. It may be, however, experienced aesthetically, if an artwork holds still the truth content of its time, and as long as, despite the resistance of

<sup>12</sup> Theodor W. ADORNO, *Ästhetische Theorie*. In: AGS 7, p. 351.

<sup>13</sup> Theodor W. ADORNO, *Beethoven. Philosophie der Musik. Fragmente und Texte*. Hg. von Rolf Tiedemann. Nachgelassene Schriften. Ed. by Theodor W. Adorno Archiv, Bd. I.1, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993, S. 62; *Beethoven: The Philosophy of Music*. London 2002, p. 34.

<sup>14</sup> Theodor W. ADORNO, “On Kierkegaard's Doctrine of Love”: *Zeitschrift für Sozialforschung / Studies in Philosophy and Social Science* 8, no. 3 (1939), p. 426.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 429.

social life to it, love as a relation of two individuals, which is a mode in that all could “be different without fearing it,”<sup>16</sup> can be kept up.

To the extent that love, too, inevitably runs against counter-forces, whose origin is in oneself as a bodily and hence social individual, it can be regarded as a *movens* of social critique. Once reflected in oneself, and brought to the extreme of desperation, the desire for love can lead to grasping the logical absence of an alternative to the critique. This logical possibility by no means warrants a practical one; it is not only the criticism of Hedy Lamarr or Campbell’s soups that appears antiquated today, but this idea of the antiquatedness of unadjusted man itself.<sup>17</sup> The catastrophe of Auschwitz, which eradicated any possibility of assuming that reason is positively present in history<sup>18</sup>, and yet today continues to live on as an actual possibility in the political delusion of anti-Semitism, the critique of which is the necessary base for the critique of all other forms of domination, and which exposes its adherence to the anti-logic of the capital relation, has intensified what Adorno calls the spell of society in order to signify the unconscious nature of its reproduction.<sup>19</sup> Individual self-reflection, the necessary and only non-fungible condition of critique, appears all but socially marginalized; even in critical academia thinking tends to assimilate itself to the commodity form. This is the reason why, first and foremost, in the name of a utopia that cannot be a positive one, in today’s society the social conditions which make critique as an independent use of an individual’s own self-reflection possible would need to be preserved in order to criticize both social reality that seems as ahistorical as a wrongly conceptualized nature and rightly cognize of the nature in humans without equating it with a spiritual origin. This would provide a social basis for the possible realization of the best, however distant it may seem.

For Adorno, it appears clear that the unconscious, the depository of all needs, whether the so-called fundamental or superficial, is a social result analogous to art. The unconscious is not an eternal given. Just as the concluding thesis claims, in a classless society, because the discord between the possible and the real would be overcome, art, the speech of the possible, would also become something other, to

<sup>16</sup> Theodor W. ADORNO, *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. AGS 4, p. 116.

<sup>17</sup> Cfr. Günther ANDERS, *Die Antiquiertheit des Menschen*, München: Fink/UTB, 2009.

<sup>18</sup> Rolf TIEDEMANN, “‘Not the First Philosophy, But a Last One.’ Notes on Adorno’s Thought” Theodor W. ADORNO, *Can one live after Auschwitz? A philosophical reader*. Ed. by Rolf Tiedemann. Stanford: Stanford University Press, 2003, p. xii.

<sup>19</sup> Further corroboration required for this claim is hardly possible in this present essay.

the same extent the unconscious itself, a reality scandalously and undeniably present, can open up the field for a constitution of consciousness in which the repression of needs may no longer be a constitutive element. Scandalously yet again, the classless society mentioned in *Theses* as a telos, in a certain sense, has long become a reality –merely to the extent also stated in the theses, that after the abolition of the market and competition the class relation is preserved, because production is still oriented at the extraction of surplus value for valorization of capital, while at the same time those belonging to classes barely know themselves as such. The distinction between the classes of the workers and the capitalists, that characterizes the aforementioned depth or essential relations distinguishable from the empirical appearance of the so-called surface, is as real as it was when the capital relation was spreading in the early industrial countries of the 19th century. Yet the level of integration of empirical capitalists and workers, to name representatives of just two economic classes, is a more thorough one, and this thoroughness seems to be epitomized by the historical experience of the needless –the drive of death itself all but universally having become a basic need. The *Theses* are a fragment, more a program than a result of an investigation already completed. What they capture is the necessity of a critique both of the supposedly immutable natural needs and the nominalist constructivism of a society that falsely believes itself to be the master of history. With all the blank areas between them, the claim they leave the reader with is that the salvation of humanity could only be achieved through a free transformation of its own natural needs by means of a social production oriented toward their immediate fulfillment. This is true not despite the catastrophe that the Enlightenment not only could not prevent, but also helped to bring about, but for the Enlightenment's own sake and by means of it. If the conditions which make individual freedom actual are social, and this means brought about by natural history, then also the capacity to think of oneself as an individual empirical I, who in one's own self-reflection encompassing self-reference also presupposes a rule that expresses the unity of I's mental activity<sup>20</sup>, is conditioned by the false course of

<sup>20</sup> Béatrice LONGUENESSE, discussing the differences between Sartre's notion ofthetic and nonthetic self-consciousness and the Wittgensteinian distinction between the use of 'I' as subject and as object, concludes in the following manner: "I propose that the use of 'I' as subject is either a use in which we refer to ourselves as bodies (albeit in a way that is immune to error through misidentification relative to the first person pronoun) or a use in which we refer to ourselves by virtue of the simple rule ("I" refers to whoever thinks or says "I"), where using 'I' in this way serves to express and promote the unity of the mental activity by reference to which we make ourselves accountable for our own thoughts and actions." "Self-Consciousness and Self-Reference: Sartre and

history. Nevertheless, only this capacity allows its own transcendence, and only by means of the false unity of the empirical and transcendental I can the change of conditions be achieved in which the transcendental I will have been practically proven false in reality. Yet to detach oneself immediately from this reason is to directly affirm what remains the negative totality of the exchange-based society. It is to falsely imagine oneself to be independent and already free from its lawlike nature. A thinking that can at the same time grasp the opposites of the ever-same's naturalism and the enthusiastic subjectivism without dissolving them in favor of one or the other extreme would be necessary to hold fast the dualism of the empirical and the transcendental I as a characteristic of the discord between the individual and the universal in social life. This is another of Adorno's motifs, manifest in the *Theses*, that appears unavoidable for critique. The hope for a classless society is unexpectedly straightforwardly stated in them. Yet according to Adorno, there is no reason for this hope to disappear; for if hope is not a pre-given principle, its disappearance would also be a deed of the society in its totality, though it doubtlessly can be relinquished by individuals. There is no self-moving Messianic promise in history. If at all, this promise is established by the critique, yet it can be established and, possibly, realized, only because its beginning is entailed in natural history itself as an activity. Not a phrase of an abstract mysticism, this is rather both a sociological and epistemological problem that critical theory as practice seeks to resolve.

---

Wittgenstein." *European Journal of Philosophy* 16, no. 1 (2008), p. 17. Longuenesse, too, refers to the necessity of relying on the Kantian distinction between the empirical and transcendental I in any analysis of self-consciousness, and approaches the problem of interconnection between a body's awareness and self-awareness, dealt with elsewhere. It seems questionable whether a straightforward actualization of a Kantian epistemology in this respect would be tenable without considering Hegel's and ultimately Marx's arguments against its formalism.

TIEDEMANN, Rolf: *Abenteuer anschauender Vernunft. Essay über die Philosophie Goethes*. München: edition text + kritik, 2014, 231 págs.

Rolf Tiedemann, cuyo mérito en la edición de los escritos de Theodor W. Adorno y Walter Benjamin —sólida desde el punto de vista filológico, así como leíble y asequible—, pero también en la comprensión de la filosofía de ambos autores, no debe subestimarse, ha presentado en edition text + kritik una colección de ensayos sobre la filosofía de Goethe con el título *La aventura de la razón intuitiva*. Los textos se escribieron entre los años 2011 y 2013. Según información del autor, el libro constituye uno de sus propósitos más antiguos. Está proyectado un segundo tomo. Esta circunstancia implica tanto una maduración durante años de lo presentado, como también un problema de presentación. Se aprecia que los ensayos son el resultado de un trabajo que rebasa los últimos años y, aun cuando en la vejez se aborde reflexivamente la propia juventud por medio del objeto “Goethe”, no es necesario ciertamente presentar los problemas que están en la base. Es parte del método que esto no sea echado de menos por los lectores no familiarizados en todos los aspectos con Goethe y su época. El libro no solo se dirige a unos lectores interesados, sino también, en el caso más favorable, informados. La íntima familiaridad del autor con el objeto se ha trasladado a la mayoría de partes de la presentación, pero no a todas. Quien se sienta necesitado de un corto bosquejo conciso y sugestivo del posicionamiento de Goethe frente a la realidad —desde la nobleza y la burguesía hasta la historia universal y Napoleón, pasando por el romanticismo y la obra de arte total— puede recurrir a *Saure Feste* (Fiestas ácidas) de Peter Hacks. El texto despliega ese retrato de Goethe por medio de su Festival *Pandora*, del que trata Tiedemann extensamente y de modo muy logrado en su tercer ensayo. La vida de Goethe, nacido en Frankfurt en 1749 y fallecido en Weimar en 1832, está unida a procesos sociales decisivos. Alemania todavía no había entrado en el historia universal, a lo sumo en la ciencia y en arte. Friedrich Schlegel escribía en 1789: “La revolución francesa, la Doctrina de la Ciencia de Fichte y el *Wilhelm Meister* de Goethe son las tendencias importantes de la época.” Se puede disentir de esta enumeración en algún aspecto, quizás se podía haber preferido antes a Kant que a Fichte, en cualquier caso resulta decisivo el nexo de política francesa y ciencia y arte alemanes, además en ese orden. Pues sin duda lo que se decidió políticamente en Francia tuvo los efectos más notables sobre la vida intelectual en Alemania. Goethe, que fue coetáneo del absolutismo, la revolución, el bonapartismo, la reacción y la monarquía burguesa en Francia, era consciente de las tendencias de su época. Como

escribe Hacks, “si prescindimos de las cuestiones de su comprometida vida sexual — en todo caso a lo largo de su vida ha reflexionado sobre un objeto: la contradicción entre la realidad de la revolución francesa y las exigencias de humanidad.”<sup>1</sup> Esta contradicción, articular el aspecto de culpa de la civilización a la altura de la civilización, llevó a Goethe hasta la corte del principado de Weimar. En su artículo “Sobre el clasicismo de la *Ifigenia* de Goethe”, que vale la pena leer, Adorno escribió: “El Goethe de Weimar, que había buscado incorporarse a la gran sociedad y, con ello, al nivel internacional de la conciencia, actuó de agente de la desprovincialización del espíritu alemán.”<sup>2</sup> Goethe no fue un acontecimiento alemán, sino europeo. Goethe formuló en una exageración benévola esa feliz constelación: “¡Oh Weimar! ¡A ti te tocó una suerte especial! Como Belén en Judá, grande y pequeña.” Que Goethe encontrara las condiciones de su crítica de la estrechez de la sociedad burguesa en medio de la aristocracia ilustrada —una alianza de espíritu y poder que en la historia alemana ha traído más miseria que gloria— habría que entenderlo, según Adorno, a partir de su oposición a la burguesía. Le “daba náuseas el burgués [...]. Por ello Goethe desertó a la sociedad aristocrática: él temía en el burgués al bárbaro y esperaba humanidad en aquello contra lo que el espíritu burgués volvía su rencor.”<sup>3</sup> El clasicismo de Goethe se elevó en su altura artística por encima de la oposición entre aristocracia y clase burguesa, era y es “más moderno que los Hainbund, los seguidores del movimiento ‘tormenta e ímpetu’ y los primeros románticos”<sup>4</sup>. Goethe supera en la utopía estética todo lo que existía antes y después del él. Hacks considera que la crítica clásica del capitalismo es la de más alcance, que va más allá de la crítica proletaria y socialista.<sup>5</sup> Después de estas observaciones introductorias podemos volver sobre los ensayos de Rolf Tiedemann, que investigan aspectos concretos de la modernidad de Goethe.

El primer ensayo se ocupa del concepto de naturaleza de Goethe. La reflexión crítica de toda la filosofía precedente realizada por Goethe, sobre todo de la de Spinoza, habría llevado más allá de la parcialidad de la filosofía conformada institucionalmente; así “no es exagerado afirmar que Goethe habría sido más filosófico que

<sup>1</sup> Peter HACKS, *Pandora. Drama nach J. W. Von Goethe. Mit einem Essay*. Berlin und Weimar: Edition Neue Texte, 1981. pág. 125

<sup>2</sup> Theodor W. ADORNO, *Noten zur Literatur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981, pág. 498

<sup>3</sup> *Ibidem*, pág. 504

<sup>4</sup> *Ibidem*, pág. 498

<sup>5</sup> Cfr. Peter HACKS, *op. cit.*, pág. 137.

la mayor parte de los filósofos”<sup>6</sup>, escribe Tiedemann. En la temprana lírica de la naturaleza, como en la “Canción impetuosa de los caminantes”, que Tiedemann analiza detalladamente, se habría alcanzado un punto de vista superior frente a la filosofía del dominio de la naturaleza de la época burguesa. “A través de Goethe se descubre y se hace ciertamente experimentable otro concepto de naturaleza: uno que trasciende la dominación real de la naturaleza, a la que se debe el progreso que hace más llevadera la vida” (14). El método de Goethe apunta de manera anticipatoria a Friedrich Nietzsche y Walter Benjamin. La verdad que no se aparta del mundo, sino que en vez de ello “se hace íntimamente idéntica con su objeto y de esa manera se convierte en auténtica filosofía” (cit.16). Esto es el delicado conjunto de hechos de la filosofía en tanto aprehensión del mundo saturada de experiencia. Goethe escribía en 1805: “Quien quiere lo más elevado ha de querer el todo; quien trata del espíritu ha de presuponer la naturaleza, quien habla de la naturaleza ha de presuponer el espíritu, o secretamente comprenderlos unidos. ¡El pensamiento no puede separarse de lo pensado, la voluntad no puede hacerlo de lo activado!” (cit. 55). En vecindad temporal y espacial Hegel trabajaba en su *Fenomenología del Espíritu*, y a pesar de toda afinidad electiva entre Goethe y Hegel, Tiedemann da prioridad a Goethe.

El segundo ensayo trata de Mignon en cuanto figura histórica de lo mítico. Mignon es un personaje de *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* de Goethe. En la novela se encuentra a menudo con el viejo Harfner; ambos son personajes extraños. Mignon se caracteriza por la androginidad, la distancia frente al lenguaje y la proximidad a la música, el exotismo, lo artístico y la fuerte afectividad —muere por que se le rompe el corazón. A causa de su apariencia, sus rasgos y sus canciones —“Conoces el país donde crecen los limones”— frecuentemente se ha interpretado la figura de Mignon como una figura del anhelo de Italia, lo que no está del todo desencaminado si se contemplan los correspondientes pasajes en los que el médico Wilhelm informa sobre el destino de Mignon. A Tiedemann, sin embargo, le interesa lo enigmático del personaje, su figura dialéctica. Resulta convincente la interpretación del Odradek de Kafka a partir de “La preocupación del padre de familia” en cuanto “variante del siglo XX del personaje enigmático de Goethe” (73). Los extraños encuentros, lo seductor de la música y la indeterminación sexual y erótica apuntan a un estrato de lo mítico que, aunque presente, sin embargo es marginal, está olvidado, es una voz seductora de tiempos pasados. Aquí se muestran temas

<sup>6</sup> Los números entre paréntesis en el texto se refieren a la obra objeto de la recensión.

románticos que han penetrado en el clasicismo de Goethe y que, sin embargo, no han sido completamente subsumidos. Mignon perece, pero el arte es el intento de resistir a la muerte mediante la duración. En las canciones de Mignon ha penetrado esa resistencia en forma negativa.

El ensayo sobre el festival *Pandora* de Goethe trata del mito, la mitología, el logos, la Ilustración y la razón. El personaje mítico con su caja y todos los dones, u opcionalmente desgracias, da ciertamente el título, pero los personajes principales son Prometeo y Epimeteo, los dispares hermanos. Goethe representa por medio de la vieja trama la relación entre el dominio moderno de la naturaleza, la reflexión y la promesa mítica de reconciliación.

“Desde el principio se ha reconocido que en esta pieza se trata del proceso de constitución de la cultura; pero en realidad no trata de una esfera separada como la de la cultura, sino del conjunto de la sociedad en su leyes objetivas. Mientras se pudo constatar en la historia una estructura con sentido que apuntaba a un cierto progreso, y tanto el idealismo de Hegel como el materialismo de Marx lo presuponen, la marcha de la historia estaba adecuadamente expresada con el tema de ‘Pandora’. Con todo, lo que debe haber contribuido a convertir a ‘Pandora’ en una filosofía de la historia *contre cœur* de su autor fue el *escepticismo* histórico que caracterizó a Goethe a lo largo de toda su vida, alimentado en no poca medida por experiencias propias como político decisivo de un pequeño Estado absolutista tardío, pero más todavía por las carnicerías durante la revolución francesa y la naciente formación del nacionalismo alemán, que —cosa que no pudieron sospechar ni su adversario Goethe ni tampoco sus partidarios, desde Kleist a Arnim— se mostraría mucho más sanguinario que todas las guillotinas jacobinas.” (119, cursiva en el orig.).

El cuarto ensayo contiene fragmentos en torno al enigma *Fausto*. Bertolt Brecht escribió sobre el drama: “la pieza es felizmente inconsistente, las ideas surgen como en una conversación, el autor es ingenioso. No se puede captar la idea fundamental, es una astuta adivinanza con diferentes soluciones” (cit. 143). Lo no-comprensible dentro de toda comprensión —Goethe denominó el Fausto un “enigma manifiesto”— es subrayado por Tiedemann con el concepto del carácter enigmático como rasgo dominante. El carácter de enigma es la aplicación de la más elevada racionalidad artística a un material irracional. La relación de arte y realidad se configura como estética negativa a la que no falta lo utópico.

“Aunque la dimensión de la forma de la obra de arte se comportó desde siempre de modo negativo con su otro, con aquello que gusta de llamarse contenido, sin embargo, en una tal negatividad formal se encontraba recogido algo positivo, se reencontraba aquella utopía de reconciliación, que en el presente parece bloqueada definitivamente” (163).

Allí donde el verso se encuentra en conflicto con el material, sin disolverse completamente, el conflicto mismo es tematizado.

“La tragedia de Goethe esboza en primer lugar en forma *poética* la dialéctica de la Ilustración, aquella no es nada menos que el despliegue de la ‘atroz dialéctica’ de mito y razón que domina hasta hoy la sociedad —y hoy en una medida que sobrepasa todo lo imaginado por Goethe y Hegel, pero también por Marx.” (152, cursiva en orig.).

Al capítulo se añade una nota de cinco páginas de Karl Heinz Haag sobre “Aspectos metafísicos del ‘Fausto’”.

El último ensayo trata del lenguaje como proto-fenómeno y de las consideraciones de Goethe sobre una teoría de la morfología. En contraposición con las investigaciones literarias de los tres textos precedentes, aquí son claras las referencias a las reflexiones filosóficas sobre el concepto de naturaleza de Goethe en el primer ensayo. Se examina en el pensamiento de Goethe la relación entre la parte, el todo y la totalidad, entre lo universal y lo singular. De tal suerte, Goethe critica el predominio de la unidad sobre la diversidad: “Lo engendrado no es menos importante que lo que engendra, ciertamente es la ventaja de la generación viva que lo engendrado puede ser superior que lo que engendra” (181). Tampoco se puede deducir lo singular de lo universal, sino que “lo universal y lo singular coinciden; lo singular es lo universal que aparece bajo condiciones diversas” (190). Goethe desarrolla sobre esa base ideas para una morfología cuyo concepto central es la metamorfosis: “La doctrina de las figuras es una doctrina de la metamorfosis” (192). Las cosas son contempladas *deviniendo*; con ello no se recurre a una fórmula universal spengleriana, en la que la historia es concebida de manera no dialéctica como naturaleza. Goethe busca, según Tiedemann, una mediación de historia e historia natural. Sin una sistematización coactiva, Goethe desarrolla sus conceptos, como el de proto-fenómeno, que es central para el concepto de origen de Benjamin.

Todos los textos del libro giran, ya sea desde el punto de vista filosófico o desde el de teoría literaria, en torno al mito y la Ilustración y en torno a una reconciliación posible. Las referencias al presente son escasas. Las constelaciones conceptua-

les son las que iluminan los objetos singulares. Y la luz, que provoca en cada detalle un suave reflejo, está determinada por un anhelo de liberación. Esto representa una paradoja como aquella sobre la que escribió Walter Benjamin en su reflexión sobre el Baptisterio de la Catedral de Florencia: “En el portal la ‘Spes’ de Andrea Pisano. Está sentada y eleva desvalida los brazos hacia el fruto que no puede alcanzar. Sin embargo, tiene alas. Nada es más verdadero” (cit. 133). O como escribe Peter Hacks de manera sorprendentemente semejante sobre la ‘Pandora’ de Goethe: “Los bienes del contenido y, con ellos, los estéticos en la obra de Goethe son de tipo alado. Cuando puede volar, no es porque sean ligeros y airosos. Son suficientemente palpables, solo que fuera de todo alcance. La humanidad tiene que dignarse a hacer un pequeño desplazamiento para alcanzarlos.”<sup>7</sup>

*Jakob Hayner*

[jakob.hayner@gmx.de](mailto:jakob.hayner@gmx.de)

---

<sup>7</sup> Peter HACKS, op. cit., pág. 137.

TÜRCKE, Christoph: *Hyperaktiv! Kritik der Aufmerksamkeitsdefizitkultur*, Munich: Beck, 2012, 123 págs.

Desde hace años, los trabajos de Christoph Türcke son una referencia fundamental para los interesados en la Teoría Crítica, no sólo como un corpus de autores más o menos relevantes del pasado, sino como una tradición teórica viva que sigue permitiendo pensar el presente. Sus libros *Erregte Gesellschaft. Philosophie der Sensation* (2000), *Vom Cainzeichen zum genetischen Code: Kritische Theorie des Schrifts* (2005) y *Philosophie des Traums* (2012) ofrecen una buena muestra de lo que puede ofrecer un trabajo que recoge las contribuciones de los grandes “clásicos” de la tradición crítica (sobre todo Freud y Adorno, pero también Benjamin, Horkheimer y Marx) y retoma las tareas irresueltas que nos han legado, poniendo así de manifiesto también la actualidad de sus planteamientos – sin esconder por ello sus insuficiencias o los momentos que deben ser revisados a la luz del presente.

El libro que nos ocupa, *Hyperaktiv! Kritik der Aufmerksamkeitsdefizitkultur* (*¡Hiperactivo! Crítica de la cultura del déficit de atención*), supone una contribución especialmente significativa desde el punto de vista de la relación entre teoría crítica y educación. Se ocupa de un fenómeno que afecta a cada vez más niños y jóvenes de las sociedades avanzadas e hipertecnologizadas, y que generalmente se cataloga como “enfermedad”: el trastorno de déficit de atención o hiperactividad (TDAH). Pero el modo en que aborda el problema permite distinguir claramente el planteamiento de una teoría crítica de las afecciones psíquicas del de una teoría tradicional, que hoy podría ubicarse en los modelos de la neurobiología y de cierta psiquiatría. Mientras que estas aproximaciones intentan buscar la “causa” de la hiperactividad en el estudio neurofisiológico del cerebro, formulando hipótesis como la de que el origen de este “trastorno” está en la falta de dopamina –que fue lo que llevó a tratar sus síntomas con Ritalín–, el planteamiento de Türcke no se contenta con esta perspectiva. No sólo porque en la mayoría de los casos diagnosticados de TDAH no haya señal de anormalidad cerebral alguna, sino porque su análisis se niega a tomar esta sintomatología como un hecho consumado que habría que “gestionar”, catalogándolo en el manual de disfunciones psíquicas para intentar tratarlo de forma más o menos efectiva. El interés que mueve al autor es, ante todo, entender de dónde viene esta sintomatología y cuáles son sus implicaciones de largo alcance; porque solo insertando este fenómeno en una perspectiva más amplia podrá entenderse lo que está realmente en juego.

El llamado síndrome TDAH, que comienza a tematizarse en los años 70 y que remite a un comportamiento cada vez más extendido, es para Türcke ante todo un

síntoma que exige analizar cómo las transformaciones socio-culturales recientes afectan a los individuos. El interés de su planteamiento estriba en que pone de manifiesto cómo esa creciente inquietud motora, unida a la dificultad de concentrarse, revela problemas de gran calado en términos culturales y antropológicos. La hiperactividad afecta a niños y jóvenes que cada vez tienen más dificultades para concentrarse, que “no se detienen en nada, que no tienen constancia alguna, que interrumpen de repente cada juego, cada conversación y cada contacto amistoso sin que haya un motivo claro para ello” (pág. 11). En este contexto el diagnóstico que suponen las siglas TDAH —que de suyo explican más bien poco— supone un alivio, porque permite a padres y educadores clasificar estos síntomas perturbadores en un marco aparentemente definido y con un tratamiento reglado. Pero el diagnóstico se aplica generalmente a niños que viven en un contexto de relativa normalidad, sin causas fisiológicas o sociales que permitan “explicar” el trastorno:

“No hay deformación cerebral, ni brotes psicóticos, ni maltrato de los padres, ni privaciones materiales de relevancia, no hay cargas post-traumáticas, sino más bien relaciones familiares y sociales discretas, y pese a todo un comportamiento que parecería indicar que alguna de estas causas o un poco de todas ellas estaría en juego” (pág. 37).

De ahí que, en lugar de atribuir esos comportamientos a un determinado síndrome o buscar sus supuestas causas en alteraciones cerebrales, trazando así un cordón sanitario entre esas conductas y nuestra “normalidad”, Türcke se proponga entender de dónde viene la creciente difusión de estos síntomas y qué es lo que está en juego en ellos.

“Está claro que ese fenómeno difuso para el que el TDAH es más bien una denominación de emergencia que un diagnóstico patológico preciso no puede comprenderse adecuadamente sin una teoría de la cultura en sentido amplio. El TDAH no es una enfermedad en un entorno sano, sino al revés: sólo donde hay una cultura de déficit de atención surge el TDAH” (pág. 70).

No estamos, por tanto, ante una desviación en un entorno “normal”, sino precisamente ante un cambio en la misma normalidad, en el régimen socio-cultural de la atención. De ahí el diagnóstico de una “cultura de déficit de atención”, que debe ser analizada y criticada como un todo. En este sentido, Türcke pone de manifiesto como la hiperestimulación de nuestra cultura audiovisual ha dado lugar a un régimen de atención caracterizado por la “distracción concentrada”. De hecho no hace falta pensar en el TDAH para percibir que algo drástico ha cambiado en nuestra

capacidad de concentración; basta pensar en las actuales condiciones de producción cultural, que cuentan en todo momento con un receptor distraído: los programadores de televisión saben que el espectador que cambiará de canal a la menor caída del nivel de tensión, los periódicos se vuelven cada vez más ricos en imágenes y colores y más parcos en texto para poder captar al lector y los cursos universitarios resultan inconcebibles si la exposición no va acompañada de presentaciones de Power Point cada vez más espectaculares. El mérito de TÜRCKE está en su capacidad de articular una interpretación unitaria de fenómenos aparentemente dispares, permitiendo leer en ellos una amenaza de regresión cultural y antropológica de gran calado, de la que el síndrome TDAH no sería sino un síntoma preliminar.

Para mostrar el calado de estas transformaciones en curso, TÜRCKE lleva a cabo una genealogía materialista de la atención. Y es que la capacidad de fijar la atención en un objeto determinado, más allá de los estímulos que actúan sobre el aparato perceptor en un determinado momento, no estaba dada en la naturaleza, y solo con gran esfuerzo pudo surgir y consolidarse como un rasgo característico de la especie humana. Fijar la atención en un punto, para luego ir más allá de los estímulos inmediatos, desarrollar la capacidad de concentración, después la imaginación y la capacidad de abstracción, para llegar finalmente al pensamiento abstracto: hasta que dichas disposiciones llegan a convertirse en un acervo estable de la especie el trayecto es largo y sumamente trabajoso. Los niños de hoy crecen en un entorno que les permite desarrollar esas aptitudes en apenas unos meses, pero a nivel filogenético la sedimentación de estas facultades –que hoy se revelan tan frágiles– ha sido un proceso milenario que ha costado enormes sacrificios en términos de introyección y un trabajo constante de repetición hasta que ésta cristaliza en costumbres y automatismos: un proceso que debió consumir literalmente los nervios de muchos individuos humanos en su trayecto hacia la aculturación. Y es que la hipótesis de TÜRCKE es que toda cultura es producto de la repetición incesante, ritual, que poco a poco se va sedimentando en instituciones, costumbres y facultades. En su origen solo puede estar una experiencia traumática, un terror primitivo de los seres humanos vulnerables ante una naturaleza prepotente, que se vio atemperado por una primitiva compulsión de repetición y poco a poco se fue sedimentando en la constitución de rituales<sup>1</sup>. Su repetición va dando lugar a usos, costum-

<sup>1</sup> Partiendo de los estudios de Freud sobre las neurosis de guerra, TÜRCKE intenta la compulsión de repetición como un mecanismo por el que los individuos intentan movilizar a posteriori fuerzas que les permitan canalizar y hacer frente a estímulos que la desbordan. Así surgen los primeros

bres y rutinas que sientan las bases de las comunidades humanas, de la cultura y de las instituciones. Así es como se constituyen las prácticas e instituciones sociales y como se van desarrollando las facultades subjetivas.

Es la repetición lo que ha permitido que los seres humanos desarrollaran un peculiar sistema de asimilación de los estímulos. El cerebro humano no es una máquina de funcionamiento mecánico, sino un órgano caracterizado por su enorme plasticidad, por su capacidad de aprendizaje. Dicha plasticidad es el resultado de una interacción milenaria entre los individuos y su entorno, en cuyo transcurso se ha desarrollado la capacidad de adaptarse a nuevos estímulos, de aprender de comportamientos anteriores, dando lugar a patrones estables de comportamiento, etc. Sin duda esto también tiene sus límites, ante todo fisiológicos: la atención y la concentración requieren esfuerzo, dedicación, entrega, no pueden tensarse sin límite ni fragmentarse en un número ilimitado de objetos. El análisis genealógico-materialista del libro revela de forma impactante las consecuencias de la cultura contemporánea de la sobreestimulación. Tener que responder constantemente a nuevos estímulos que pugnan por captar la atención del sujeto, como ocurre en una cultura mediática que emite imágenes y sonidos a un *tempo* cada vez más acelerado, no permite que esos patrones de percepción, elaboración y respuesta se establezcan y se consoliden. Las respuestas de los órganos perceptivos se ven interrumpidas por nuevos estímulos antes de poder asimilar los anteriores. Si en los albores del cine Walter Benjamin había hablado de un “shock de la imagen” marcado por los constantes cambios de escenarios y planos, Türcke constata que dicho shock marca hoy el régimen de atención de la sociedad en su conjunto: “Una maquinaria audiovisual perfeccionada técnicamente está en marcha veinticuatro horas al día y emite sin cesar impulsos que buscan captar la atención, pero ya no repite el tipo de desarrollos que pueden sedimentarse en rituales y costumbres” (pág. 72). La exposición a estos constantes shocks tiene como consecuencia que la capacidad de atención se anquilose, se extenúe, y tenga cada vez mayores dificultades para centrarse en algo.

---

rituales, los ritos sacrificiales, que, al dar muerte a lo más querido, repiten el horror del que quieren escapar: “Se lleva a cabo algo espantoso para escapar del espanto, mediante la repetición incesante lo insoportable se vuelve poco a poco soportable, lo inconcebible concebible, lo insólito habitual” (pág. 16). El *telos* que guía la repetición es el intento de aplacar el terror. Cuando los seres humanos se preguntan por el sentido del sacrificio, que repite el horror para escapar de él, se abre el espacio de lo mental: imaginan un destinatario, un poder superior al que dirigen su acción: éste exigiría el sacrificio a cambio de su protección. El primer objeto fijo de la atención estaría por tanto en la esfera de lo sagrado, que es la que otorga sentido y promete salvación. Se trata de una esfera sin duda imaginaria, una alucinación, pero que responde a un terror absolutamente real (pág. 52 s.)

El resultado, según Türcke, es que estaríamos entrando en una fase de de-sedimentación: Facultades que han cristalizado como un acervo estable de la especie a lo largo de un largo proceso filogenético se vuelven de repente inestables, precarias, se tambalean. La historia natural de la especie se ve revertida en procesos que tienen lugar a una velocidad inaudita, y cuyas consecuencias apenas vislumbramos. De ahí la gravedad del régimen de “distracción concentrada”, de la que el TDAH sería tan solo un síntoma. Y es que Türcke pone de manifiesto que el tipo de “trastorno” que produce la nueva cultura de déficit de atención no afecta a la capacidad de asimilación de los estímulos como tal, sino a las condiciones mínimas de tranquilidad y continuidad que la hacen posible. Los individuos quedan cada vez más a merced de los estímulos, sin capacidad para hacerles frente; la facultad de distanciarse del *hic et nunc* de la sensación disminuye de forma drástica, y afecta incluso a la atrofia de la capacidad de representación —en un proceso que Türcke no duda en caracterizar “re-psicotización” (pág. 72 ss.)—. La capacidad de recogimiento, de entregarse a un objeto de experiencia, resulta cada vez más difícil. El principal afectado de este nuevo régimen de atención no es el cerebro, sino el sujeto de la experiencia, el Yo: “Éste se siente inquieto y percibe su dificultad de perseverar en una cosa, de recordar algo y construir frases claras como una profunda insuficiencia ante las expectativas de su entorno” (pág. 44). Lo que se manifiesta en la sintomatología del TDAH es, en definitiva, la amenaza de una regresión antropológica de un enorme calado.

Entre las mayores contribuciones del libro se cuenta, sin duda, la insistencia en la imposibilidad de disociar las facultades subjetivas del entorno en el que surgen; en el caso de la atención está claro que solo puede constituirse en común, y a nivel ontogenético en el contacto de los niños con sus personas de referencia. Türcke insiste en que el rasgo diferencial de la atención humana es la capacidad de compartirla con otros y dirigirla conjuntamente hacia un objeto:

“La cercanía entre padres e hijos, no meramente psíquica y emocional, exige que dirijan juntos su atención a algo que les cautive. Por eso es tan importante ojear juntos libros de dibujos, repetir pacientemente el nombre de los objetos, contar o leer en voz alta textos para niños. Se trata nada menos que de ritos de iniciación que inician a los niños en una comunidad humana de forma más específica que el nacimiento” (pág. 65).

De ahí que la creciente presencia de las pantallas en el ámbito familiar suponga una irrupción decisiva, que dificulta esta inserción en la comunidad:

“El niño no percibe aún la pantalla como el elemento captador de la atención que ella es para los adultos; el centelleo de la imagen y los ruidos que le acompañan no le dicen gran cosa. Pero percibe cómo la pantalla absorbe la atención de sus personas de referencia, cómo la dedicación de los padres se vuelve plana e irreal con las exigencias de atención de ese permanente telón de fondo” (pág. 65).

En cambio, el niño no encuentra en la pantalla nada en lo que fijar la atención; ésta se le aparece como un “foco de agitación audiovisual”: un estímulo “que centellea constantemente, pero no puede asir como una unidad de significado” (pág. 66). El resultado es que el niño no logra integrarse en la comunidad de atención, y este sería para TÜRCKE el trauma que muy probablemente está en la génesis de la hiperactividad: Allí donde los niños se han visto avasallados por el centelleo de las imágenes antes de poder asimilarlas da comienzo un obstinado intento de hacer frente a ese trauma que adopta la forma de una incesante inquietud motora. Eso les lleva a buscar alivio en esas mismas imágenes, de acuerdo con la lógica de la compulsión de repetición de origen traumático: de este modo las propias víctimas del régimen de atención se convierten en dóciles agentes que contribuyen a la generalización de la “distracción concentrada”.

Hasta aquí llega el análisis de TÜRCKE, que articula un diagnóstico poco alentador de las implicaciones de un régimen de atención que parece socavar los fundamentos de la capacidad de experiencia. Pero TÜRCKE no quiere contentarse con el mero diagnóstico. Por ello la segunda parte del libro articula una propuesta práctica, de intervención, que aspira a combatir esta tendencia socio-cultural que amenaza con destruir los fundamentos de la capacidad de experiencia — y que ya se manifiesta en sintomatologías como la hiperactividad. El marco que elige para esta intervención es la escuela, y la propuesta es la articulación de una nueva disciplina. Su nombre: el estudio del ritual. En abierta polémica con los modelos pedagógicos que —en connivencia con la tendencia social— apuestan por la desregulación y la hiperindividualización de la enseñanza, TÜRCKE argumenta la necesidad de introducir estructuras de repetición, de constitución de rituales comunes, que permitan ofrecer resistencia a las tendencias sociales en curso. Para ello moviliza la lectura y la escritura, ejercicios de memoria, cuentos y representaciones teatrales, y lo hace con una innegable sensibilidad hacia un modelo de aprendizaje entendido como algo que supera barreras preexistentes, que capacita para nuevas tareas — y que no tiene nada que ver con la adquisición abstracta de capacidades o el *infotainment*.

Quizá algunos consideren sus propuestas osadas, tal vez insuficientes, probablemente utópicas. Pero aquí se formula un programa bien argumentado que articula estrategias viables y concretas para fortalecer la capacidad de experiencia y enriquecer en formas de pensamiento —algo que, al parecer, hoy ya sólo es posible a contrapelo—.

Lo inquietante de la cultura de déficit de atención, de este régimen de experiencia basado en la “distracción concentrada”, es que aún está en sus comienzos. En términos socio-culturales, no hay signos que permitan augurar un cambio de rumbo —y sí, por el contrario, una aceleración y una agudización de la tendencia en curso—. Los afectados por el llamado TDAH no son tanto el vagón de cola de la escuela contemporánea sino más bien la vanguardia de una tendencia evolutiva de la sociedad en su conjunto. Para poder hacerla frente necesitaremos a teóricos partisanos como Christoph Türcke, que no sólo son capaces de articular diagnósticos de largo alcance, sino también de plantear estrategias de resistencia a una amenaza de regresión generalizada.

*Jordi Maiso*

[jordi.maiso@gmail.com](mailto:jordi.maiso@gmail.com)

GRUSCHKA, Andreas: *Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung*, Opladen, Berlin Farmington Hills, Mich.: Verlag Barbara Budrich, 2011, 370 págs.

The initial point of Andreas Gruschka's "pedagogical research as exploration of pedagogy" is formed by the objective of the realistic turn in the German educational science, which was already postulated by Heinrich Roth in 1962: it is essential to do a kind of research, where the pedagogical „facts themselves are to be found and detected by doing scientific fieldwork." Parallel to that impulse Gruschka intends to "discover the methods, which allow to bring the intuitive hermeneutic of the reality of education, which will always be the crucial point, on to a scientifically sound empirical base."<sup>1</sup>. Gruschka's subtitle announces a "grounding", what could be regarded as a kind of reaction on the "existential crisis" of the educational science and as a specific revision and systematic re-founding of a scientific approach to the structural historical problems of academic pedagogy:

„The subject is facing the task, either to work on its own facts as a research based discipline, or to perish as a independent form of reflexion and distinct social praxis in the maelstrom of the alliance of politics and sciences, which enforced and established the trend towards a production of knowledge, which is closely related to concepts/goals of controlling and management.”(4).

Starting from that point of view Gruschka shows in an empirical perspective, how pedagogy can be seen as an specifically structured social praxis with an own internal logic, and to what extent a specific pedagogical scientific form of reflexion corresponding to that inherent structure does exist. With that focus Gruschka discusses the research concepts of current educational science and their problems.

Seeing that, Gruschka's book can be read as an introduction into pedagogical research methodology, which starts with placing his own research position in the historical context of its development (part 1). He continues with didactical and epistemological reflection combined with thoughts on research policy (part 2) and develops the exploration of pedagogical facts along with questioning the epistemological interests, which are preforming the access to that topic (part 3). As a central subject matter Gruschka points out the question, what kind of "basic operations of scientific insight (...) are available for an empirical clarification of the pedagogical problems" (part 4). To answer this, Gruschka is working out the "grounding cate-

---

<sup>1</sup> Heinrich ROTH, "The realistic turn in pedagogical research", *Neue Sammlung* 1962/3, p. 481-490; quoted after Gruschka 2011, p. 1

gorical terms” of social research in general (part 5) and there “constitutive adaptation (...) as pedagogical” ones in particular (part 6). Reflections on experiences with the reality of current everyday research pragmatics (part 7) complete this uncommon methodological reflection on pedagogical research.

At first Gruschka shows the phases of formation of his project in the context of the history of educational research since the early 1970s, which permits transparency to the readers, how and why he developed his academic aim of providing an empirically grounded “pedagogical research as exploration of pedagogy”. At the beginning of his academic career Gruschka highlights the approach of action research as an important influence, because it promised to allow “enlightening social praxis in the medium of science” as a possibility to act pedagogical while doing research. The linkage of “action and research” seemed to be the perfect instrument to make it possible to “change the educational system towards justice and discretion” (page 5-6). But regarding at the realization of this approach, Gruschka argues, that there had been more “action” than “research”, what turned out to be a problem concerning scientific objectivity. With Mollenhauer and Rittelmeyer Gruschka advocates the disjuncture of research and action which brought up the central question, whether and in which perspective an independent pedagogical method or methodology of pedagogical research is after all possible to develop or not. Gruschka shows this former fundamental discussion as an important historical mark for the further development of pedagogic empiricism (page 7). As a member of Herwig Blankertz research-team which accompanied a school pilot project in the german federate state NRW called “Kollegschulversuch”, Gruschka shows the methodological turn towards a “action-orientated accompanying research”, which started to be the initial point of bringing forward a solution of the problem named above (8). By trying to understand the formative processes of the participant students by cause and effect diagrams this project revealed, that this methodological model is not able to explain the self-will of the individual differing processes of formation (11). Since then it turned out to become the central point of Gruschkas academic work, “to follow the priority of reality, to be guided by her, instead of engrossing her with ready-made models of measurement” (12).

In this perspective Gruschka criticizes the ongoing import of theories and methodologies into the educational science, because these are used as “normal methods” to circumvent the discussion of their validity (43). The methodological borrowings from social sciences and psychology are shown as part of the mislea-

ding path away from the fundamentals of pedagogy as a specific subject. Therefore Gruschkas aim of “pedagogical research” emphasizes the “priority of the object”, which he defends in the tradition of Adornos part in the positivism dispute.

„Pedagogy is not only one under a million of other arbitrary social facts, to which you may just bear down on with an adjustable spanner. She has her own specific weight and is objectively constituted in a distinct way.” (204).

Gruschkas perspective on the specific of pedagogy follows the question of Schleiermacher: “What does the elder generation actually want with the younger?” Referring also to Herbart, Gruschkas research is focusing on studies, in which he reconstructs the material antithetic unity of the endemic pedagogical terms of education, didactic and self formation. He explicitly emphasizes his goal of bringing on a kind of a realistic turn, which enables pedagogy to understand and defend her own inherent structural logic against behavioristic psychological models on the one hand and stochastic types of social research on the other (209).

In favor of that challenge, Gruschka shows the specific pedagogical subject area in a historical and systematical perspective, which helps to understand the “basic problems of pedagogy as ones of a specific historical form of social transmission of ought and being.” (209). Gruschka shows, that the promise of didactic, to provide according to Comenius formula a “quick, pleasant and thorough” transfer of knowledge, has its specific structural problems (211). He also refers to the conflicts of education, understood as the „cultivation oft the infantile nature“ – since Franckes pietistic model of education discovered the main topic of educational praxis in the reflected fight with the renitency, with witch the pupils react on the educational demands addressed to them by their teachers (221). Both, didactic and education, are exposed as structurally inevitable connected with the significatum of the German term “Bildung”, which Gruschka plots in the sense of a self formative process of generating cognitive structures of understanding, aesthetic differentiation an practical, moral development. Under recourse to Humboldt, this model of self formation is understood as “an opposite position to the utilitarian pedagogy” (219) and as an inaccessible, individual act of understanding.

At the same time, Gruschka doesn´t take these pedagogical categories of “education, self-formation and didactic (...) as an external benchmark of evaluation”, but on the contrary he finds them in the “inherent structure of teaching” (29). Ipso facto, Gruschka intends to present a empirically grounded object theory of teaching. Against the background of PISA, Gruschkas studies are to be read as a

prominent part of the empirical research, which is done to document the “change of school”, which is by its representatives postulated to be a successful improvement of public schooling. Taking this promise for serious, Gruschka's research is a kind of a reality check of the factual consequences of this broad intervention in public education.

To get hold of the empiric facts of every day teaching, Gruschka doesn't use the method of “ethnographical description of the phenomena”, but a “micrological analytic procedure”, which allows to reconstruct the specific “structure-generating regularity” of the documented social interaction of school lessons (26-27), like he worked out in several Studies during his time as university professor at the “Goethe-University” in Frankfurt am Main (f.e., see PAERDU). Against the technological promises of success in the model of “instructional and training psychology” as a model of teaching and learning and against the corresponding economic model of “offer and usage” and against both of their unpedagogical propositions, Gruschka works with the qualitative method of social research called “objective hermeneutic” after Oevermann (37 etc). With that instrument Gruschka reaches for the reconstruction of the lessons as cases, in which it is possible to see the “coincidence of normative expectations and their disappointments, the opening of real opportunities and their closings” in the documents of teaching, in order to get to know, how and why public school lessons does “function” in actual facts or how and why they doesn't (32). Because there is “not so much a deficit in the nomination of positive factors, but a massive deficit of explanation of the unsatisfying processes and effects”, Gruschka insists on questioning, why pedagogy does not achieve her own goals (88). What is going wrong has to be seen from that perspective of immanent critique. That's why the research on the phenomenology of the different empirical shapes or occurrences of institutionalized teaching can be understood as the central matter of Gruschka's pedagogical studies.

The quality of his research isn't at least founded in the question “how does reality through protocols, data and artefacts become an object of research?” (154). Gruschka points out, that this question is vital to get to a clear categorial definition of what we do want to know for what reason and with what kind of implications. Highlighting the quality of the documents of the social interaction in the lessons (155), Gruschka emphasises, how only they can provide information about repetitive or changing patterns of action and their potentially or factually existing dynamics of development. (155-156). In contrast to the subjectively collected and

noted observations in ethnological observation including the personal involvement of the researchers in the field, Gruschka's "pedagogical research" uses the opportunity of automatic recordings of the social interaction. Their transcription respecting public known rules, makes it possible to get "natural protocols" of the recorded social praxis, which are of an intersubjectively revisable reliability (156). How precisely teaching can be explored depends on the quality of the protocol. Against the individual and spontaneous notation in the ethnological field studies resp. against the pre-scaled international test-batteries and their preformation of scientific access to the action in the field, Gruschka points out the advantage of automatic audiovisual recordings as much more "objective" than any other methodological approach. Due to this, Gruschka exposes the question, whether the "PISA-scaling" is to be understood as a prototype of normative research, "with which an external target deployment sets the criteria for the measurement of what is demanded from the pupils." (178) Gruschka questions the adequacy and the origin of these standards, because their implicit logic of international comparison of just more or less of some points on an international scale doesn't seem to be suitable to explore new facts about teaching. Instead of bringing light on to the details and the quality of teaching, PISA would lead towards a modus of blindness concerning the real problems and the diverging modes of coping with them, by promoting a spectacle of national concurrence. Opposed to that, Gruschka asks for the interpretive patterns of the pedagogical tasks, which inherit the individual modes of teaching. Through the objective hermeneutic interpretation of the teaching-protocols Gruschka works out the explorative potential of protocolized experience of the pedagogical praxis (226-227, 248-249).

Finally Gruschka marks the limits of pedagogy, which are to be understood respecting the knowledge of the specific structural antagonism in educational, didactical and self-formatinal processes and caused by the institutional framing of them (265 ff.).

*Rahel Hünig*

[rhuenig@gmx.de](mailto:rhuenig@gmx.de)

*Sascha Kabel*

[Eberz@em.uni-frankfurt.de](mailto:Eberz@em.uni-frankfurt.de)

ABADI, Florencia: *Conocimiento y redención en la filosofía de Walter Benjamin*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014. 238 págs.

En el marco de la vasta y siempre creciente bibliografía sobre Walter Benjamin, el libro de Florencia Abadi destaca, antes que nada, por su firme voluntad de hacer visible la persistente unidad de la obra benjaminiana a lo largo de sus diversas fases de desarrollo. Abadi da en el centro de la concepción benjaminiana del fragmentarismo filosófico al desechar desde un comienzo el equívoco de creer que la apuesta por el fragmento equivaldría a una ausencia de unidad, a una licencia de dispersión teórica, o a un impresionismo filosófico condenado a ofrecer deslumbrantes destellos pero no rigor del pensamiento. El libro de Abadi nos permite ir más allá de las lecturas discrecionales, impresionistas o unilaterales de Benjamin para poner en el centro de atención la unidad de conciencia filosófica que habita su obra. Esa unidad debe buscarse —nos dice la hipótesis fundamental del libro— en la relación de copertenencia entre conocimiento y redención. Más allá de las etapas o supuestos “virajes” del pensamiento benjaminiano, puede hallarse una constante en la pretensión de fundar el conocimiento en una *exigencia de redención* alojada en los objetos, en el lenguaje, en las obras de arte, en la historia. Esto es, se trataría de una *exigencia objetiva de redención* que sitúa al conocimiento en exceso respecto al ámbito teórico y que lo piensa como exigencia práctica, como operación de rescate y salvación. Con Benjamin, en la lectura de Abadi, la filosofía misma se ve redimida y preparada para su más alta tarea de responsabilidad práctica por la reparación del mundo.

Esta exigencia objetiva de redención es analizada en los tres grandes niveles en los que la pensó Benjamin: en los fenómenos, en el lenguaje y las obras de arte, en el pasado. En cada uno de esos niveles, Benjamin postula una categoría que señala la remisión del conocimiento a una exigencia procedente del “objeto” mismo. Abadi reconocerá en estas categorías una marca, insistente, de aquel reclamo: el sufijo *-barkeit* (-bilidad), que marca y dota de funcionalidad singular a los conceptos por él determinados: la “solucionabilidad” de la tarea filosófica, la “criticabilidad” de la obra de arte, la “traducibilidad” de las lenguas, el “ahora de la cognoscibilidad” del pasado histórico. De este modo se propone un criterio de lectura claro y riguroso que atraviesa la totalidad de la obra benjaminiana, que marca la formulación misma de sus conceptos operativos fundamentales, y que orienta las diversas fases de su pensamiento, y los distintos objetos que se propuso, en una misma dirección: fundar el conocimiento en la respuesta a un reclamo objetivo de redención. La *-bilidad* que deja su sello en sus principales conceptos muestra a la de Benjamin

como una filosofía de la potencia y de la virtualidad que determina su tarea como el resguardo de la *incondicionalidad* de una demanda que constituye nuestro mundo (los fenómenos, el lenguaje, la historia) más allá de toda intencionalidad subjetiva. Una auténtica metafísica de la exigencia incondicional que hace estallar toda ontología de las regiones del ser. Lo real, en esta lectura, es la apertura incondicional de una demanda.

Con este criterio radical se organizan las tres grandes partes del libro, que son, además, una sutil e inusual reconstrucción del itinerario intelectual de Benjamin, aunque no regido por los vaivenes de la biografía sino por el despliegue del principio fundamental de su filosofía. En primer lugar, la pregunta por la justificación del conocimiento organiza la primera parte, “Conocimiento e historia: Kant, Cohen y la tarea infinita”. En esta parte se sigue la maduración de la interrogación filosófica de Benjamin a partir de sus primeros proyectos en relación a la filosofía kantiana y neokantiana, y su preocupación por el *sistema* y la unidad del conocimiento. Otro de los méritos de este libro es determinar el contexto original de la emergencia de la problemática benjaminiana en el horizonte neokantiano de la filosofía de comienzos de siglo. Y para ello realiza dos aportes fundamentales: por un lado, la reconstrucción de su no siempre recordado proyecto inicial de tesis doctoral sobre Kant, que Benjamin evaluó, encaró y finalmente descartó por la decepción que le provocara la concepción kantiana de la historia (pero incorporando, mientras tanto, rasgos fundamentales de la “típica kantiana”); por otro lado, la valoración de la impronta de Hermann Cohen, y su particular simbiosis entre neokantismo y judaísmo, en los primeros pasos intelectuales de Benjamin. De este modo, neokantismo, judaísmo y mesianismo configuran el marco en el que Benjamin pensará la *tarea* de la filosofía, aún exigida como *sistema*. Justamente sería el concepto kantiano de “tarea infinita”, y su remisión a la unidad sistemática del conocimiento, el objeto de investigación de su tesis doctoral. Sin embargo, el sentido que la “tarea infinita”, así como la propia noción de infinitud, adquiere en Kant se liga a una primacía otorgada al futuro, proyectado en la noción de “ideal”, que determina la “tarea” como *perfeccionamiento*, esto es, como interminable progreso moral de la humanidad, en un movimiento asintótico hacia una confederación venidera de Estados cosmopolita. Por su parte, Cohen reformula esta herencia kantiana desde las matrices del mesianismo judío en términos de un mesianismo despojado de toda escatología. Todo ello habría de activar, por rechazo, las nociones benjaminianas de historia, de infinitud, de mesianismo y de tarea. Abadi se detiene especialmente

en los esbozos benjaminianos de su proyecto sobre la “tarea infinita” —tan poco visitados, por otra parte—, para mostrar las diferencias entre el progresismo kantiano-coheniano y su propio mesianismo. Y allí emerge la distinción entre el concepto de “solución” de la tarea y su “solucionabilidad”. De algún modo, nos encontramos ante una nueva polémica entre un mal infinito y un infinito verdadero, pues para Benjamin la tarea verdaderamente “infinita” exigiría una mutación y expansión de la epistemología kantiana y neokantiana. Pues la tarea infinita no puede ser concebida a partir de una *solución* como meta o ideal, sino a partir de la *solucionabilidad* comprendida ésta como exigencia de solución en la ciencia, no en su progresión eterna. La tarea de la ciencia es infinita pues ella misma es la *solucionabilidad*, la apertura incondicional de la ciencia como “tarea que no puede ser dada”. Es esta unidad por fuera de toda intención de la conciencia el elemento que determina a la ciencia como tarea infinita: no la resolución progresiva de una tarea en un proceso de perfeccionamiento tendiente a su cumplimiento ideal, sino el imperativo de solucionabilidad en el propio centro de la ciencia, como único fundamento, in formulable, de su unidad sistemática. Benjamin esperaba encontrar en los escritos de Kant sobre la historia materiales que vincularan la crítica del conocimiento con cierta lectura del mesianismo judío. Creyó por un tiempo que la noción de “tarea infinita” podría cumplir ese rol, y proyectó su tesis doctoral con ese objeto. Su decepción final con la noción kantiana de historia (y, de la mano de ella, con la noción coheniana de mesianismo) lo llevará en otras direcciones. Sin embargo, y en esto Abadi es determinante, no se puede soslayar que el vínculo entre teoría del conocimiento y mesianismo en la obra de Benjamin tiene su origen en las reflexiones surgidas al calor de la recepción de Kant. Sin las preguntas formuladas en el contexto de esta recepción de Kant y Cohen, no se comprendería la opción de Benjamin por reformular su proyecto de tesis doctoral sobre la noción de crítica de arte del romanticismo temprano.

En efecto, la segunda parte del libro, “Crítica de arte y lenguaje: la lectura del Romanticismo temprano”, muestra el deslizamiento desde Kant al romanticismo como un cambio de objeto que mantiene, sin embargo, los interrogantes fundamentales: tarea, infinitud, mesianismo, historia. Incluso, como también se muestra, resulta fundamental en esta reformulación la deriva de la filosofía crítica en Fichte para pensar el problema de la *criticabilidad* de las obras, su auto-reflexión. Sin embargo, la noción de *infinitud* de los románticos excede la noción ilustrada y progresista de un perfeccionamiento gradual en una eternidad cuantitativa. Del

mismo modo, su filosofía de la historia resultará mucho más adecuada al despliegue de las intuiciones fundamentales de Benjamin. Por un lado, entonces, la “tarea infinita” encuentra una afinidad estructural con la “poesía universal progresiva”, pues esta última es portadora de una infinitud ajena al universo kantiano, y su “progresividad” nada tiene que ver con un perfeccionamiento progresivo, sino con un rebasamiento en acto de los géneros literarios. Del mismo modo, el concepto de historia adquiere en este contexto un giro que favoreció la formulación de la problemática benjaminiana. Abadi nos dice: así como Benjamin concibe las interpretaciones y comentarios de la Torah como el paradigma de aquel proceso en que se transmite la tradición, los románticos, desde una tradición cristiana, llevan a cabo una operación similar a partir de la Biblia como *libro absoluto*. En última instancia, el romanticismo reguardaba una promesa de absoluto *en acto*, en el *médium* de la reflexión estética. Y aquí aparece un aspecto fundamental: la relación entre crítica y reflexión. Esto singulariza muy especialmente la lectura benjaminiana del romanticismo pues, justamente, muestra que el romanticismo no es un *subjetivismo* exacerbado como la tradición ha denunciado desde Hegel hasta Schmitt, sino por el contrario, un ámbito en el cual se puede pensar la propia *crítica*, la propia labor nihilista de la *ironía* no como una veleidad del sujeto, sino como su propia muerte y la expresión más elocuente de una exigencia *objetiva* de crítica *en la propia obra*. La clave de lectura de Abadi permite subrayar este giro, y hacerlo desde las propias matrices, ya abordadas, de la filosofía crítica. Pues esa torsión entre la lectura tradicional de los románticos y la lectura benjaminiana se realiza gracias al concepto fichteano de *reflexión*: la obra contiene en sí misma el germen de su crítica y, por lo tanto, reclama la crítica desde su propia estructura interna. Esa exigencia interna, “objetiva” de la propia obra, es su *criticabilidad*, que nada tiene que ver con la vanidad insustancial de un Yo absolutizado, como sugirió la tan influyente lectura de Hegel, sino, por el contrario, con una metafísica de la obra que conecta, en su propia auto-reflexión, la fragmentación con la remisión al absoluto (la idea del arte). La inacababilidad de la “poesía universal progresiva” remite de manera Inmanente a la crítica como su propia reflexión que la conecta con la idea. Tal es la *exigencia objetiva de redención* alojada en la obra. De este modo, Abadi conecta los motivos de nihilización de la noción de crítica que está diseñando Benjamin (fragmento, ironía, mortificación, alegorización, ruina) con su intrínseca remisión a la redención, mostrando de este modo la necesaria articulación entre fragmento e intención sistemática, entre nihilización y redención.

Esta problemática es tematizada tanto en este registro de la filosofía del arte, cuanto en la filosofía del lenguaje benjaminiana, a través del análisis de la reformulación de la noción (kantiana) de “tarea infinita” en la de la “tarea del traductor”. Tarea ciertamente infinita de responder a la *exigencia de redención* alojada en todas las lenguas bajo la forma de su intrínseca *traducibilidad* (que por cierto guarda, ella también, el momento nihilista de su propia *intraducibilidad* constitutiva como el corazón mismo de la exigencia). La tarea es rescatar el lenguaje puro alojado en las lenguas profanas, despertar en ellas el recuerdo de su estado paradisiaco: propiciar la experiencia de la pura *medialidad* del lenguaje en todas sus formas, en sus múltiples configuraciones.

La tercera parte, “Conocimiento y redención en la obra tardía: «imagen dialéctica» y ampliación de la experiencia” muestra que esta lógica de la *exigencia objetiva* como núcleo de la *tarea* crítico-filosófica es el mejor modo de comprender la tematización de la historia en la obra de madurez de Benjamin. Quizás lo más sugerente de esta tercera parte sea la manera en que se vincula la crítica a la socialdemocracia y a su fundamento neokantiano en las famosas tesis “Sobre el concepto de historia”, al temprano enfrentamiento crítico de Benjamin con la problemática kantiana y neokantiana de la “tarea” y del “ideal”. De manera que la “imagen dialéctica” es situada como emergente de una confrontación entre “ideal” e “imagen”, que permite repensar la manida crítica de Benjamin al historicismo desde una perspectiva singular e inusual. De este modo, se consolida el criterio de lectura integral que el libro propone. A partir de allí, se despliega un minucioso deslinde de los supuestos e implicancias de esta determinación *histórica* de la *exigencia objetiva de redención* alojada en la imagen. Antes que nada, la propia noción de “ahora de la cognoscibilidad” o “instante de la cognoscibilidad”, que remite el ámbito de la imagen al ámbito del *ahora*, de la *chance* y del recuerdo que *como imagen* relampaguea en el instante de peligro: contra la progresión continua hacia el ideal inalcanzable del neokantismo, la interrupción instantánea en la imagen de la memoria. Así se delinean los contornos del contrapunto entre tiempo homogéneo y vacío del progreso, y el tiempo-ahora pleno de la imagen del recuerdo. Y aquí aparece nuevamente la marca de la exigencia objetiva de redención cuando Benjamin plantea el sentido mesiánico de la *citabilidad* del pasado, que señala su pertenencia a un tiempo pleno, el “índice secreto” que lo remite a la redención. El pasado inconcluso (tan inconcluso como la “poesía universal progresiva”, o las lenguas post-babélicas) remite de manera necesaria, y por sí mismo, a su *citabilidad* en todo presente que se

sepa interpelado por él. Al mismo universo conceptual pertenece la categoría de *legibilidad*, que indica el “índice histórico” de las imágenes del pasado, señalando no tanto el tiempo al que éstas pertenecen, sino el tiempo en el que se tornan *legibles*. Nuevamente nos sorprende Abadi cuando conecta este problema de la *legibilidad* con la teoría benjaminiana de la *mímesis*, que le permite expandir la problemática de la filosofía de la historia hacia terrenos poco explorados. De este modo regresa sobre la cuestión de la ampliación de la experiencia, y en particular sobre la lectura benjaminiana del surrealismo como clave de la compenetración entre imagen, pasado, *mímesis* y experiencia, un complejo de problemas que nos permite comprender de manera renovada su filosofía de la historia.

De este modo se condensan en esta tercera parte el conjunto de motivos del libro, pues el rescate del pasado mediante el recuerdo, nos dice Abadi, se presenta en Benjamin como el acto redentor por antonomasia. La “tarea infinita” de la filosofía benjaminiana termina por cristalizar en esa “débil fuerza mesiánica” que, como exigencia objetiva de redención del pasado, conmueve todo *ahora* de tiempo pleno: la *legibilidad* del pasado es el *médium* final de la filosofía benjaminiana y la tarea incondicional que nos ha legado.

Consideramos que este libro marca un hito fundamental en la recepción hispanohablante de Benjamin, rompiendo con lecturas ritualizadas, proponiendo recorridos inesperados, rescatando textos muy poco leídos, y, sobre todo, apostando a la necesidad de criterios de lectura integrales de la obra benjaminiana, que permitan dejar ver, por un instante, el fulgor y la gracia de su *tarea*, y con ella, la (débil) fuerza de su *actualidad*. El libro demuestra definitivamente que la lectura de Benjamin puede ser algo más que una experiencia estetizante, o una elegía por las ruinas, o una exaltación anarco-liberacionista, y que más bien puede tener que ver con el rescate de un nuevo rigor del pensamiento. El libro parece sugerirnos que es este Benjamin de la filosofía redimida como operación práctica de rescate es el que necesitamos hoy, esto es, es el que tendría en el hoy su “ahora de la *cognoscibilidad*”. Ese Benjamin, el filósofo poskantiano de lo incondicional, y ya no el Benjamin brechtiano de los años 70, ni el *flanéur* de los años 80, ni siquiera el Benjamin unilateralmente leído desde la famosa tesis IX sobre el “ángel de la historia”, melancolizada como mero inventario del desastre. Mesianismo, modernismo y marxismo son en este libro enlazados en una orfebrería filosófica que permite leerlos como momentos de una tarea única: la escritura ejercida como la escucha de la *exigencia incondicional de redención* alojada en los fenómenos, en las obras de arte, en el

lenguaje, en la historia. Este es el modo en que se nos propone en este libro *recuperar la palabra*. En el libro de Abadi, el conocimiento es una tarea de redención y la verdad es un acto de justicia. De la mano de Benjamin, la filosofía es aquí redimida en su más noble destinación, para su más alta “tarea infinita”.

*Luis Ignacio García*

[luisgarcia78@yahoo.com.ar](mailto:luisgarcia78@yahoo.com.ar)

**BENJAMIN, Walter: *Juicios a las brujas y otras catástrofes. Radio para jóvenes*, selección y trad. Ariel Magnus, Santiago de Chile: Hueders, 2014, 156 págs.**

En una conversación mantenida en París en tiempos de la emigración, Walter Benjamin preguntó a Theodor W. Adorno si en Alemania habría suficientes individuos dispuestos a obedecer las órdenes de los nazis. Retrospectivamente, Adorno veía confirmarse en esta pregunta el sentido de la educación después de Auschwitz<sup>1</sup>: contribuir a que los jóvenes fueran capaces, en el futuro, de negarse a obedecer a un poder totalitario. Benjamin murió en 1940 y no pudo saber de los Campos de Exterminio. Sin embargo, con razón se le ha descrito como un “avisador del fuego”, a saber, como uno de los pocos intelectuales que alertó sobre los vínculos entre modernidad y fascismo<sup>2</sup>. Repensar la educación después y a partir de Auschwitz requerirá atender a la filosofía de la educación del propio Benjamin. Junto a aportaciones teóricas, como el *Programa para un teatro infantil proletario*, Benjamin intentó llevar a la práctica, desde la radio, una ilustración popular, especialmente para niños y jóvenes.

Entre principios de 1927 y 1932, Benjamin trabajó para radios de Frankfurt y Berlín. Su aportación, en buena medida experimental, fue principalmente la elaboración de *Hörmodelle*, “maquetas radiofónicas” de carácter divulgativo que presentaban situaciones cotidianas en forma dialogada. El concepto tenía claras afinidades con las intenciones didácticas del teatro de Bertolt Brecht. Benjamin también escribió para la radio una excepcional serie de historias infantiles en las que se cruzan motivos centrales de su pensamiento.

*Juicios a las brujas y otras catástrofes* es una selección, realizada por Ariel Magnus, de doce de estas historias. Fuera de la antología han quedado, entre otras, las narraciones sobre el Berlín proletario, el teatro de marionetas, las excursiones de investigación sobre los juguetes en los grandes almacenes y las visitas a fábricas berlinesas como la gigantesca Borsig.<sup>3</sup> En cualquier caso, la edición permite una aproximación significativa al trabajo pedagógico de Benjamin en la radio.

Educar significa aquí despertar la conciencia crítica. Las historias tienen una intencionalidad política. Pero eso no implica en ningún caso adoctrinamiento y acumulación de consignas. Las narraciones mantienen el magnetismo que los he-

---

<sup>1</sup> Theodor W. ADORNO, “Erziehung nach Auschwitz”, en *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt/M: Suhrkamp, 1970, págs. 88-104: pág. 104.

<sup>2</sup> Reyes MATE y Juan MAYORGA, “Los avisadores del fuego. Benjamin, Rosenzweig y Kafka”, en *La Filosofía después del Holocausto*, ed. Reyes MATE, Barcelona: Riopiedras, 2002, págs. 77-104.

<sup>3</sup> Walter BENJAMIN, *Gesammelte Schriften* T. VII.1 *Nachträge*, Frankfurt/M: Suhrkamp, 1989, págs. 68-249.

chos extraordinarios despiertan en niños y adolescentes. Su estilo hace posible un encuentro magistral entre el análisis marxista del pasado y la sensibilidad hacia lo inaudito y misterioso propio de los cuentos de E. T. A. Hoffmann. Señalemos al menos dos de los temas principales que recorren el libro: los grupos sociales marginales y la historia como catástrofe.

Una parte de las narraciones se ocupa de los bandidos alemanes de la Edad Media, los contrabandistas de alcohol bajo la Ley Seca estadounidense, las brujas del siglo XIV y el indescifrable Caspar Hauser; también encontramos digresiones sobre los gitanos o los mendigos errantes. Todos llevan formas de vida marginales respecto de la norma social establecida. La descripción seductora de estos grupos no cae en la moralina de inculcar “valores” —tan retórica y abstracta como inoperante— que fomenten la tolerancia del diferente. La Ilustración para niños de Benjamin cultiva, desde la concreción histórica, la sensibilidad hacia los excluidos y, con ello, propicia el paso al cuestionamiento del orden social dominante. Los inadaptados no son propuestos para ser tolerados y posteriormente integrados, sino como faro exterior desde el que enjuiciar la sociedad. A la vez, resuena en ellos la posibilidad de un mundo distinto. Por ejemplo, el juramento o código ético de los bandidos medievales es un modelo de solidaridad y lealtad a los compañeros; los contrabandistas americanos no son retratados como meros delincuentes, sino como aventureros que, sin saberlo, boicotean el puritanismo religioso y los intereses de la industria del automóvil. Benjamin también subraya un vínculo entre estos márgenes y la extra-territorialidad judía. Sin ir más lejos, el *Rotwelsch*, el idioma secreto de los salteadores medievales, cuenta con numerosos términos de origen hebreo.

El modo en que Benjamin enfoca a los *outsiders* tiene un carácter premonitorio. Como dijimos, es un “avisador del fuego”. En la persecución de las brujas del siglo XIV, la filosofía, la ciencia y el derecho empiezan a operar según una lógica moderna. La brutalidad del sufrimiento infligido a las brujas era desconocida en la Antigüedad y el Medioevo. Los procesos judiciales organizaron racionalmente un implacable sistema de torturas y ejecuciones. Como en *El proceso* de Franz Kafka, los inocentes eran condenados por el mero hecho de existir. Muy poco tiempo después de emitirse el cuento de Benjamin, esta lógica iba a alcanzar su extremo en Alemania.

El segundo tema, predominante en el libro, es la historia como catástrofe. Hay relatos sobre el terremoto de Lisboa en 1755, la desaparición de Pompeya, el desbordamiento del Mississippi, el incendio del teatro de Cantón y el derrumbe del

punto para el ferrocarril sobre el fiordo de Tay en Escocia. En todos ellos Benjamin rescata testimonios que permiten una visión inesperada sobre los acontecimientos. Una clave común es la relativización del carácter exclusivamente “natural” de los desastres. Es preciso sospechar de toda naturalización apresurada del sufrimiento. Así, la mayor parte de las muertes en Pompeya no se debió únicamente a la ceniza que sepultó la ciudad por la erupción del Vesubio, sino a la codicia de los ricos que se negaban a abandonar la ciudad a tiempo por no separarse de sus posesiones. Las muertes causadas por el incendio del enorme teatro chino de Cantón en 1845 remitían a una forma de organización de masas donde el individuo ha sido reducido a simple átomo insignificante en la totalidad superior del Estado. Para salvar Nueva Orleans de las inundaciones provocadas por el desbordamiento del Mississippi, había que destruir los diques que protegían las tierras de los campesinos pobres de la región. Aunque estos llegan a tomar las armas para enfrentarse a las fuerzas del orden dirigidas por Hoover, entonces secretario de Estado, finalmente medio millón de campesinos verán sus campos anegados y quedarán en la miseria.

Benjamin pone en marcha la dialéctica entre las ideas de naturaleza e historia. Un suceso en principio enteramente natural es desvelado como historia, pues sus efectos no están desligados de la intervención humana libre. A su vez, el progreso técnico moderno, visto desde el ángulo de sus víctimas, es desenmascarado como “segunda naturaleza” ciega a las pérdidas humanas que genera. En lugar de desarrollar las potencialidades de la naturaleza y la sociedad, respetando sus ritmos y cualidades propias, la industria se ha convertido en un poderoso factor de destrucción.

El libro incluye un prólogo de Mariana Dimópulos que logra inscribir las historias radiofónicas en una evocación de la biografía y el pensamiento de Benjamin. El posfacio de Esther Leslie explora el trabajo de Benjamin en la radio y reconstruye sus análisis sobre las potencialidades del nuevo medio. Por un lado, sus características técnicas lo hacían apto para canalizar una experimentación artística que superase la jerarquía entre profesionales y público. Había que investigar las virtualidades de una comunicación democrática no unidireccional. Por otro lado, como también señalaba Brecht, la dinámica capitalista bloqueaba las tendencias democratizadoras características del medio. La propuesta de Benjamin, como sucede en el programa *La conmoción en torno a Kasperl* (1932), buscaba hacer reflexionar críticamente al oyente sobre las formas de control social que la radio podía ejercer en su propia intimidad. Finalmente, Leslie contrasta la experiencia radiofónica de

Benjamin con la tesis sobre la desaparición del aura del ensayo *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*.

El ascenso de Hitler al poder en 1933 acabó de inmediato con todas las iniciativas de experimentación artística y educación crítica en la radio alemana. El mismo año Benjamin se exiliaba en París. La publicación de *Juicios a las brujas y otras catástrofes* vuelve a recordarnos que la tarea de una educación crítica es tan necesaria ahora como entonces.

Daniel Barreto

[danielbarreto2005@yahoo.es](mailto:danielbarreto2005@yahoo.es)

LOHOFF, Ernst y TRENKLE, Norbert: *Die große Entwertung. Warum Spekulation und Staatsverschuldung nicht die Ursache der Krise sind*. Münster: UNRAST-Verlag, 2012, 304 págs.

La proliferación de los escritos acerca de la naturaleza e historia del neoliberalismo en el mundo académico puede calificarse hoy de un fenómeno cercano a la burbuja intelectual. Precisamente en corcondancia con su carácter especulativo, es manifiesta también la confusión que genera su definición y delimitación como fenómeno histórico y teórico, así como su carácter dirigido o, más bien, improvisado al ritmo de la *scientia divina* de la economía. Entre las aportaciones más notables y solventes de esta explosión bibliográfica podemos encontrar análisis como el de David Harvey, que presenta al neoliberalismo como un proyecto predominantemente político para favorecer y reestablecer el poder de las élites económicas; mientras que otros, como el también geógrafo Jamie Peck, pone de relieve el carácter cambiante y necesariamente adaptativo del neoliberalismo *realmente existente*, en tanto se trata precisamente de un proyecto que brega con la utopía de un mercado total convertido en destino político a partir de los años 70<sup>1</sup>. Sea como haya ocurrido realmente, pareciera que el neoliberalismo admite sin problemas la tesis política y la adaptativa, lo que en última instancia podría llegar a resultar incompatible. Uno de los motivos de esta posible contradicción se encuentra probablemente en la falta de análisis con horizontes más amplios, que vayan más allá de las contradicciones inmanentes nuestro status quo, poniendo en el centro la relación neoliberalismo y sociedad productora de mercancías.

Esta situación justifica, creemos, que también se pueda buscar en ámbitos extra-académicos otras aportaciones que puedan satisfacer esta necesidad teórica. Aquí es donde encontramos, precisamente, la intervención de Ernst Lohoff y Norbert Trenkle en *Die große Entwertung*, autores ambos adscribibles a la teoría de la *Wertabspaltungskritik*. Ésta, nacida a lo largo de los años 80 en Alemania en torno a la revista *Marxistische Kritik* —que más tarde se convertiría en la conocida publicación *Krisis*, y varios de cuyos autores fundarían más tarde *EXIT!*— se ha convertido en una corriente que cada vez está despertando mayor interés: R. Kurz, R. Scholz o E. Lohoff son nombres que comienzan a verse en cada vez más espacios<sup>2</sup>, en lo que promete una progresiva introducción de esta línea más allá del entorno germanoparlante.

---

<sup>1</sup> Nos referimos a los conocidos textos de David HARVEY, *Breve historia del neoliberalismo*, Madrid: Akal, 2009, y Jamie PECK, *Constructions of Neoliberal Reason*, Oxford: Oxford University Press, 2010.

<sup>2</sup> La historia de la *Wertabspaltungskritik* puede leerse, en un texto pendiente todavía de una estructuración definitiva en Ulrich LEICHT: "Kleine Geschichte des wertkritischen Theoriebildungsprozesses". <http://www.exit-online.org/textanz1.php?table=autoren&index=30&posnr=153&back->

El libro de Lohoff y Trenkle, presentado por los propios autores como un texto acerca del origen de la crisis de los mercados financieros, ofrece mucho más que una mera explicación de dicho problema concreto. Incidiendo en el hecho de que "la supuesta degeneración de la gloriosa economía de mercado [...] ha de tomarse en realidad como un proceso de revelación" que muestra que "el sistema de producción capitalista representa una forma extremadamente irracional de producción de riqueza, que está proyectada a su autodestrucción" (9), nos ofrecen un marco conceptual que nos permite comprender y analizar con una sorprendente minuciosidad no sólo el viraje hacia el neoliberalismo del gobierno norteamericano a partir de los años 70 —y todos los que tras él que seguirían su ejemplo—, sino el desarrollo de la sociedad subordinada a la economía de mercado a partir del nacimiento del fordismo hasta el *crash* financiero del 2008. La respuesta para Lohoff y Trenkle no se encuentra en la mera acción política, sino, como ya hemos adelantado en cierto modo, en el núcleo inherentemente contradictorio del capitalismo. Gracias a lo fructífero de su perspectiva, los autores no sólo desarrollan un enfoque analítico novedoso, sino que contribuyen simultáneamente a la revitalización del estudio del capital financiero bajo la perspectiva marxista, llegando a plantear algunos desplazamientos terminológicos que pueden ser de utilidad para comprenderlo, como explicaremos líneas más abajo.

El libro desarrolla su rico argumento en tres partes diferenciadas. En la primera de ellas se diseccionan los elementos clave del capitalismo para poder comprenderlo en su dinamismo histórico internamente contradictorio, y a continuación se muestra el desarrollo de dicha dinámica a lo largo del siglo XX. La operación terminológica central se encuentra en la distinción entre riqueza concreta y riqueza abstracta, diferenciación que aleja simultáneamente a la *Wertabspaltungskritik* de las tradiciones teóricas de la economía política ortodoxa y del marxismo tradicional.

Y es que, en contra de cualquier aproximación ingenua, para la *Wertabspaltungskritik* "riqueza" no significa inmediatamente riqueza material y "trabajo" no es necesariamente mero medio para la consecución de un producto o resultado determinado. En la sociedad capitalista ambos términos han de ser necesariamente acompañados del epíteto "abstracto" a la hora de hacer crítica de la economía política.

---

text1=text1.php, [consulta: 21/05/2015]. Asimismo, puede leerse en lengua castellana una comparativa de la corriente de la *Wertabspaltungskritik* y la figura teóricamente cercana de Moishe Postone en el siguiente artículo: Jordi MAISO y Eduardo MAURA: "Crítica de la economía política, más allá del marxismo tradicional: Moishe Postone y Robert Kurz", en *Isegoría*, nº50, enero-junio, 2014, págs. 269-284.

De este modo, la riqueza abstracta aparece como una forma histórico-específica "resultado del proceso de abstracción que se consume en la producción de mercancías" (25) que es producida por el trabajo abstracto, que asume, además, la función de la mediación social. Estas especificaciones nos permiten leer el conocido movimiento C-C' de la sociedad capitalista "como la retroalimentación del trabajo abstracto a sí mismo [...]. La dinámica de crecimiento sin fin se puede traducir conforme a esto como coacción estructural a poner en movimiento siempre más fuerza de trabajo viva, así pues, como coacción a utilizar en la producción de mercancías un número siempre creciente de fuerza de trabajo" (28).

Desde luego, es fácil ver en esta última cita la dinámica de expansión del trabajo —ahora lo sabemos, y debemos decirlo: trabajo *específicamente capitalista*— que supuso el "boom" económico tras la segunda guerra mundial. La generalización de los principios fordistas y la industrialización de los sectores que permanecían ajenos a las dinámicas de la valorización del capital dio lugar a la aparición de un mercado de consumo y producción masivas para los que las políticas keynesianas y de regulación ofrecían las mejores posibilidades para el desarrollo de las distintas economías nacionales.

Si bien la concepción que ambos autores realizan de este momento histórico puede parecer moneda de cambio habitual por lo que respecta a esta época, se trata aquí más bien de mostrar cómo las políticas keynesianas, fuertemente regulativas, suponen en el contexto de la económica política mundial —con los acuerdos de Bretton Woods en materia monetaria como joya de la corona— un momento particular e históricamente determinado dentro del despliegue de la propia economía capitalista<sup>3</sup>. Siguiendo tal enfoque, el resto de la primera parte de este texto nos muestra cómo "el intento de estabilizar el sistema monetario mundial, estaba en último término condenado al fracaso, porque era incompatible con la expansión del comercio mundial y la exportación de capital en el desarrollo del boom fordista" (47). La sentencia definitiva de este "corto verano" de la economía capitalista ocurre, como es sabido, un 15 de Agosto de 1971 con la suspensión del patrón oro y la entrada definitiva en una economía financiarizada. La economía mundial asiste entonces a la entrada en escena de lo que los propios autores denominan un

<sup>3</sup> Dicha perspectiva se encuentra también en un texto de mucha mayor antigüedad, cuando los acontecimientos históricos podían parecer desmentir semejantes posturas: nos referimos al texto de Robert KURZ, "Die Himmelfahrt des Geldes", publicado en el número 16/17 de la revista *Krisis* en el año 1995. Disponible en [<http://www.exit-online.org/textanz1.php?table=schwerpunkte&index=6&posnr=71&backtext1=text1.php>], [consulta:22/05/2015].

"capitalismo inverso" en el que "la expansión a largo plazo del capital ficticio ya no refleja el desarrollo del capital actuante, más bien el crecimiento del capital actuante, por el contrario, se ha convertido en una variable dependiente" (211) del propio capital ficticio.

En este punto, es necesario advertir al lector que el enfoque de estos autores no se basa en una reconstrucción teórica que, a la luz de los hechos pasados, busque introducirlos en un esquema teórico coherente que pueda permitir una explicación omniabarcante, desechando para ello los fenómenos que pudieran no encajar con la historia que se pretende contar. Son, por el contrario, dos los elementos críticos los que nos permiten establecer con honestidad intelectual esta línea de lectura. En primer lugar, la lógica bivalente del beneficio-pérdida propio de los capitales individuales que compiten en el mercado, que impide ver la diferencia entre el plusvalor relativo —concepto que permite iluminar la distinta proporción de la jornada de trabajo que se distribuye en la reproducción de la fuerza de trabajo y la valorización del capital— y la extensión absoluta de la base del valor, "esto es, la permanentemente creciente utilización de fuerza de trabajo viva en la producción de riqueza abstracta" (41). Esta lógica, quizá de apariencia oscura y escasamente importante, es uno de los elementos que permite ver con claridad la dialéctica entre "tiempo del valor" y "tiempo histórico" que Moishe Postone puso en el centro de su argumentación en *Tiempo, trabajo y dominación social*. Y aún hay más, ya que es la misma diferencia que nos permite comprender la crisis que abre la tercera revolución industrial en lo que respecta a la consecución de un capitalismo libre de crisis de sobreacumulación y que dibuja, en última instancia, la posibilidad de cifrar su límite interno: la introducción de la sofisticada maquinaria microelectrónica que se abre paso con la revolución microelectrónica destruye una cantidad de fuerza de trabajo que en ningún caso puede ser contrarrestada por el plusvalor relativo o cualesquiera otros mecanismos de compensación.

El segundo de los elementos críticos que hemos de tener en cuenta es el hecho de que, desde el aparato teórico de la economía política ortodoxa y tradicional, incapaz de ver el proceso de valorización del capital desde un punto de vista global, es imposible distinguir entre procesos de acumulación apoyados sobre capital ficticio y capital real. De este modo, resulta inviable advertir que, lo que verdaderamente ha ocurrido desde la gran crisis de sobreacumulación de los años 70, ha sido un proceso de paulatina desvalorización. Habiendo sido éste no obstante compensado por el creciente precio de las acciones y títulos de propiedad, dicha desvalo-

rización ha aparecido como una efectiva valoración de capital, permitiendo además el surgimiento de "un nuevo campo para la inversión de capitales que, obedeciendo una dinámica autorreferencial, crecerá más rápido cuanto más capital se agregue. En tanto bullan las ganancias, a los inversores de capital les puede dar igual que bajo este fantástico aumento de dinero no haya ningún gasto de trabajo. Pero eso no cambia en ningún caso que aquí no estamos tratando con valorización, sino con la acumulación de *capital ficticio*, que estriba en la capitalización de expectativas de futuro" (69).

Precisamente, al capital ficticio están dedicadas las otras dos partes de *Die große Entwertung*. La segunda de las mismas, a explicar la lógica del propio capital ficticio desde sus elementos más simples<sup>4</sup>, en un texto que va prácticamente al ritmo de la propia exposición de Marx en el tercer tomo de *El capital*. Destaca aquí la introducción de la distinción terminológica entre mercancías de primer orden (las mercancías en su definición tradicional), resultado del trabajo abstracto pasado, y las de segundo orden (acciones, títulos de propiedad, etc.) que "representan la anticipación a valor futuro" (120), terminología que no se encuentra como tal en el propio Marx, pero cuyos textos permiten sin duda alguna la introducción de dicha distinción. Es también centro de esta parte del libro el análisis de la serie de consecuencias contraintuitivas que tiene el hecho de que en una economía financiarizada, el eje temporal de la producción esté desplazado hacia el futuro. Y es que "en la forma puesta al revés del capital ficticio el trabajo vivo puede, de manera disparatada, ser capitalizado antes de su utilización y aumentar el stock de capital de la sociedad. No es el necesario nexo entre aumento de capital y gasto de trabajo lo que se desmiente con el capital ficticio, sino tan sólo la condición de que el trabajo vivo debe haber ya sido gastado antes de que se pueda acumular como capital [...]. También el capital ficticio tiene el trabajo abstracto como "sustancia", no obstante trabajo que todavía no se ha obrado y en el que permanece completamente abierto si esto llegará a ocurrir en algún momento" (142). En este panorama de *Kasino-Kapitalismus* que nos presentan Lohoff y Trenkle el papel de los bancos centrales también pasa a ser objeto

<sup>4</sup> La lógica del capital ficticio está siendo un tema al que estos autores le están prestando una creciente atención. Así, pueden consultarse, por ejemplo, los dos últimos números de la revista *Krisis*, en que Lohoff realiza un estudio más pormenorizado y detallado, en: Ernst LOHOFF, "Aus Selbstzerstörung programmiert. Über den inneren Zusammenhang von Wertformkritik und Krisentheorie in der Marx'schen Kritik der Politischen Ökonomie": *Krisis-Kritik der Warengesellschaft*, 2/2013 y "Kapitalakkumulation ohne Wertakkumulation. Der Fetischcharakter der Kapitalmarktwaren und sein Geheimnis": *Krisis-Kritik der Warengesellschaft*, 1/2014.

de minucioso estudio, en tanto la conversión del dinero en una mercancía de segundo orden los ha convertido a éstos en administradores y, en último término, cuasi creadores de la llamada "mercancía reina".

Lo que este análisis del capital ficticio pone en de manifiesto es, en definitiva, la delicada relación que se da entre economía financiera y real: es cierto que hay una relativa elasticidad en la misma que permite una cierta autonomización del sector financiero, que puede incluso llegar a convertir a "la acumulación de capital ficticio en un motor de la completa empresa capitalista" (158). Ahora bien, tal y como muestran los autores, las finanzas son tan sólo un apéndice que permite acelerar la extensión y utilización del trabajo vivo dedicado al fin autorreferencial del aumento de la riqueza abstracta. Esto significa que éstas permiten ralentizar, pero no impedir, la aparición de las crisis internas al capitalismo, si bien éstas pueden gestarse en un largo período de tiempo: por poner un ejemplo más concreto, en torno a unos 35 años, el período que va de la década de los 70 hasta el 2008.

Como podrá ya adivinarse, la tercera y última parte de este libro se dedica a analizar el desarrollo y papel histórico que ha tenido el capital ficticio en el conjunto de la economía capitalista en este mencionado período de tiempo, terminando en la época del *crash* financiero y la progresiva importancia de lo que podríamos denominar régimen "deudocrático", cuyas consecuencias sufrimos actualmente. Recogiendo la misma historia que se ha desgranado a lo largo de la primera parte del libro y con el acervo conceptual ganado en su parte central, descubrimos una historia de la crisis muy diferente a la acostumbrada. Así, y por nombrar un ejemplo, el aumento de créditos privados para la compra de bienes de larga duración a lo largo de la época que va desde finales de los años 90 hasta la irrupción de la crisis de las hipotecas *subprime*, lejos de ser señal de un deseo de vivir sin tener en cuenta las propias posibilidades, "construyó el punto de referencia de la economía real alrededor del cual el sistema del capital ficticio se extendió con mayor rapidez, siendo en este sentido uno de los aceleradores más importantes de la economía mundial" (240-241). Hay espacio también para desmentir la estabilidad de una recuperación basada en las empresas de nuevas tecnologías, teoría que parecería apoyada por la solvencia económica de las grandes empresas de informática e Internet. A ojos de Lohoff y Trenkle el hecho de estar en posesión de una determinada tecnología no implica realización de valor, sino más bien una especie de "renta de la información" (245) que en ningún caso conlleva un aumento de la extensión de la masa de valor total.

Por último, puede decirse que el libro finaliza, en cierto modo, donde comenzó: con el análisis del núcleo teórico íntimo de la sociedad capitalista, y con una conclusión que nos lleva al terreno de lo contraintuitivo, como ya pasara en el análisis del capital ficticio. Se concluye, así, que nuestra sociedad es ya *demasiado rica* para seguir viviendo bajo el hechizo del aumento autorreferencial de la riqueza abstracta. Tal y como afirman los propios autores no es que "la sociedad" haya "vivido por encima de sus posibilidades" sino que el capitalismo se ha desarrollado por encima de las relaciones sociales que él mismo ha constituido y alcanzado potenciales de riqueza que ya no son compatibles con su obtusa lógica autotélica" (291), en tanto en cuanto la contradicción entre riqueza abstracta y material se ha agudizado al extremo.

*Die große Entwertung* constituye, de este modo, una importante intervención dentro de la literatura que busca comprender las raíces y el origen de la lógica económica que dinamiza nuestro presente, que hemos convenido en tildar de "neoliberal". Una de las frases más célebres en torno a su consideración es la del multimillonario Warren Buffet, de quien se dice afirmó que "por supuesto existe una lucha de clases, y mi clase la ha ganado". Ésta es una frase que parece llevar el análisis de la situación al terreno de las acciones a las que se puede atribuir un agente consciente. Sin embargo, la reflexión teórica de la mano de los análisis de la *Wertabspaltungskritik*, nos permite, no sin cierta ironía, comprender y valorar el alcance de este otro consejo que este mismo empresario daba a Barack Obama para tomar decisiones en materia económica, y que parece contradecir su anterior afirmación: "no entrometerse en el mercado, dejar al mercado funcionar, va a funcionar de una manera u otra"<sup>5</sup>. En esas palabras descubrimos la necesidad de una teoría que, si se quiere crítica, ha de ser consciente de la obligación de seguir pensando nuestro tiempo en conceptos, más allá de los sujetos que proclaman su situación ventajosa como prueba de comprensión de la totalidad. Lleve a donde nos lleve esa tarea, ésta parece pasar por entrometernos en los asuntos del mercado.

Clara Navarro

[claranavarroruiz@gmail.com](mailto:claranavarroruiz@gmail.com)

---

<sup>5</sup> Citado en Jamie PECK, op. cit., pág. 238, y a su vez tomado de David LEONHARDT, "A free-market loving, big-spending, fiscally conservative wealth redistributionist", pág. 35, en *New York Times Magazine*, 24 de Agosto, 2008, págs. 29-54.

SAFATLE, Vladimir, *Grande Hotel Abismo: Por uma Reconstrução da Teoria do Reconhecimento*, São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2012, 338 págs.

O novo livro de Vladimir Safatle completa e aprofunda o programa de fundamentação já delineado em *Paixão do Negativo: Lacan e a Dialética* (Unesp, 2005) e *Cinismo e Falência da Crítica* (Boitempo, 2008). Mas agora podemos ver como sua força está na articulação entre três frentes de problemas: a tradição crítica de Adorno a Honneth, a filosofia hegeliana e a psicanálise de Freud a Lacan.

A formulação de uma teoria do sujeito que seja ao mesmo tempo crítica do individualismo e da antropologia humanista e política ou clinicamente útil. A reconstrução da teoria do reconhecimento é uma leitura alternativa do sujeito moderno e sua patologia auto-referente baseada na paixão da identidade. Este sujeito dividido desde o inconsciente e do sujeito político e seu sofrimento tematizado pelos déficits de reconhecimento social. Vê-se agora como uma ontologia negativa, que se insinuava nos primeiros estudos de Safatle, desdobra-se em uma filosofia da história baseada na relação do sujeito com o tempo que contemple o infinito, o indeterminado e o porvir. Tempo lógico e o tempo histórico articulados de forma tensa e negativa em um *tempo transversal* capaz de reinventar o passado necessário para um futuro imprevisível. Ela desdobra-se também em crítica da antropologia de base que vem povoando a filosofia do sujeito, desde o século XIX, com frágeis e erráticas suposições sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, observação comparada dos povos primitivos e a psicopatologia do sofrimento individual. Aqui surge um diagnóstico de época relativamente original. Sofremos porque não conseguimos nos instalar como indivíduos, sofremos com o excesso de experiências improdutivas de controle, alienação e determinação, seja na família, nas instituições, seja na figura maior do Estado. Mas sofremos ainda mais quando não podemos reconhecer que sofremos também pelo fechamento da vida em formas pré-constituídas e super-determinadas. Sofremos, neste caso, ao sermos tomados e aos nos tomarmos apenas como um indivíduo, ocluindo o valor da liberdade contida nas experiências de indeterminação para além do que pode ser captado pelas formas jurídicas e pelos dispositivos normativos de identificação. Entre o *ainda não um indivíduo*, e o *apenas um indivíduo*, arma-se uma complexa rede conceitual de extração hegeliana: finito e infinito, determinação e indeterminação, fronteira interna e fronteira externa. Contra o universalismo monadológico, vemos se erguer um novo tipo de relação entre o universal e o existencial, aliás extremamente elucidativo de um dos aspectos mais controversos da teoria de Lacan: as fórmulas quânticas da sexuação. É este tipo de articulação transversal que ressoa na sua combinação de fontes, tan-

to por seus pontos de convergência quanto por seus impasses, que tornam Safatle uma das melhores cabeças deste pensamento crítico renovado, capaz de ultrapassar os condomínios universitários e suas disciplinas.

\*

Apesar das dignidades filosóficas e psicanalíticas o livro de Vladimir Safatle aborda problemas concretos e pungentes. O que significa a realização de uma vida? Como saber que estamos diante de uma situação social justa ou livre? Se algo novo e transformador acontecesse será que conseguiríamos reconhecê-lo? O diagnóstico de debilidade moral e indigência cognitiva, que nossa época tem para tais perguntas, sugere que é preciso reconstruir o problema do reconhecimento e do juízo admitindo a existência de valores indiscerníveis. Sem reduzir a anomia à mera falta de ordem, nem o indivíduo à substância auto-referente, baseada na autonomia formal do arbítrio do tipo livre-escolha livre-consumo, o livro introduz uma peça turbulenta e pouco usual na temática pastosa do sujeito pós-moderno: a condição inhumana. Corpo, desejo e sexualidade precisam tomar parte nesta nova teoria do sujeito (retomando a expressão de Badiou) para pensar o concreto. E o concreto deve incluir as figuras do indivíduo com as quais não ainda ou não mais, conseguimos nos medir. Figuras da consciência, da determinação, da imputabilidade, da liberdade e da autonomia, que designam o inhumano, que ultrapassam a dimensão da alteridade determinada, e, portanto, de seu corolário atitudinal: a mera tolerância. Isso nos levaria pensar o eu, fora de si mesmo, como desposseção de si, como é o caso no amor e na morte.

\*

Isso leva nosso autor a fazer uma crítica armada contra a falsa oposição, de raiz kantiana, entre desejo patológico e vontade livre, forma e matéria, receptividade e espontaneidade. Nosso autor tenta mostrar como esta separação entre a ontogênese da lógica do reconhecimento e a ontologia do conflito é a origem da psicologização narcísica dos direitos humanos. Esta é a base hegeliana de Safatle sobre um dos problemas centrais da filosofia do século XX: porque o humanismo leva tão recorrentemente ao terror? Ao negar que a vida é o que retorna sempre a si na multiplicidade das diferenças do vivente, o humanismo tradicional. O diagnóstico é simples e capaz de mostrar a estrutura por dentro da construção humanista. Ao se impedir de pensar a dissolução da individualidade seu conceito de universal só pode ser derivado de uma expansão antropomórfica ou multi-culturalista. É contra esta espécie de platonismo hegeliano, de autores como Kojève, que Deleuze dirige sua

crítica. Contudo não é preciso pensar o desejo como falta desta maneira. Basta que se entenda, com Hegel, que a falta não é carência ou desqualificação do sensível, mas potência de indeterminação, de despersonalização, condensadas no tema do infinito. Para a psicanálise o ganho deste movimento é substancial. O problema do desejo e do gozo em Lacan não se reduziria o pecado hegeliano de juventude, vício que deveria ser excluído por meio de purificações lógico formais. Pelo contrário, precisamos ler Lacan com mais Hegel e não com menos. Isso neutralizaria a crítica esquizo-analítica e a acusação de que a psicanálise produziria um homem resignado. Esta armação de ferro que sustenta o edifício do eu como unidade sintética simplesmente não é a sede do sistema de interesses que chamamos de indivíduo. Servir, trabalhar e formar não são apenas formas hegelianas de exteriorização do desejo, mas tratamento para a angústia, o medo e o desamparo, pois o “sujeito não é mais que o nome do caráter negativo do fundamento” (54). A origem do sofrimento social na modernidade remonta ao fato de que as formas de reconhecimento institucionais são sempre finitas e determinadas, enquanto o sujeito comporta uma dimensão infinita e indeterminada.

\*

É aqui que se infiltram no pensamento de Safatle os últimos desenvolvimentos da Escola de Frankfurt e da recente linhagem de comentadores americanos de Hegel. Este retorno à filosofia moral permite encontrar no autor da *Filosofia do Direito* uma alternativa ao judicialismo na vida cotidiana, o formalismo da justiça e limitação da liberdade à sua face negativa. Contra esta versão pobre e institucionalista do que Habermas chamou de direita hegeliana, Safatle nos traz um Hegel teórico das revoluções (americana, haitiana, francesa). O resultado é a inversão do diagnóstico de Weber-Durkheim sobre a gênese do sofrimento social. Ela não é apenas insegurança derivada da percepção de indeterminação pressentida no interior dos processos de racionalização, assim como a vida moral não é apenas comparação entre caso e regra, entre ser e *dever ser*. Os procedimentos formais da moralidade (universalização, não contradição, incondicionalidade e categorialidade) só engendram o ato moral se eles puderem incluir a própria externalidade do eu, a relação com o *dever-ser* e a relação com a vontade dos outros. Ou seja, há algo na estrutura do ato, que desequilibra a relação entre seus aspectos formais e seu conteúdo particular. É isso que torna o verdadeiro ato moral necessariamente imprevisível do ponto de vista de suas consequências e derroga a liberdade como uma questão de escolhas individuais. A ação moral precisa incluir o patológico, seja como liberação

da forma da determinação natural-sensível, seja como liberação do caráter contingente do conteúdo. Impulso e vontade de um lado e subjetividade e intersubjetividade do outro possuem em seu coração a figura do que Lacan chamou de *objeto a*, forma trans-individual do sujeito e conteúdo pré-individual do sujeito.

Essa tese, escavada em Hegel, é plena de consequências éticas, políticas e clínicas. Relações como o casamento, pais e filhos, amantes e no limite a relação com o Estado não podem ser pensados redutivamente como contratos. Esta generalização contratualista e defensiva é uma patologia social que nos leva a experimentar a liberdade fora de suas condições de realização. Não é possível ser livre na miséria. Daí que possamos esperar uma dupla função do Estado. Não apenas fornecer meios universais e institucionais de determinação para a expansão da autonomia, mas também acolher experiências de indeterminação particulares que não se constroem ao estado atual e presente das leis e dos sistemas de governo. Desta forma se chegaria a uma forma de normalização de baixo poder prescritivo e deixar de concentrar as forças na institucionalização de conflitos sobre valores. Isso abriria uma forma não-institucional de reconhecimento de demandas e de tratamento para formas de sofrimento social.

Para fundamentar esta reviravolta ético-política Safatle introduz uma crítica da noção de tempo, que tradicionalmente articula as versões do que vem a ser humano (antropologia) com as versões do que vem a ser seu devir histórico. O tempo transversal é o tempo do *Diese* (Isso) e não o tempo do *Dasein* (ser-aí). Aqui a noção de *história dos desejos desejados* é surpreendentemente retomada para abordar a relação entre o infinito em sua dupla limitação (interna e externa) e a forma como o infinito ruim (na expressão de Hegel) é o infinito que se define a partir da finitude. Se o “*o dever é uma forma de organizar o tempo*” (109) o dever de narrar a história não é apenas uma modalidade de apropriação reflexiva das determinações do ser, mas também reconhecimento das ruínas e das insuficiências dos sistemas sociais para retirar das paixões (*pathos*) seu traço narcísico particularista.

\*

Um sujeito para além da redução egológica, da analítica da finitude, de limitação antropológica, das instituições disciplinares e narrativas pode ser então redefinido como um sujeito capaz de experiências produtivas de indeterminação. É aqui que a psicanálise começa a aparecer mais decisivamente como uma alternativa às antropologias convencionais, estas sim, objeto de um desmonte pela crítica da categoria de sujeito, que tomou de assalto à Filosofia do final do século XX. Mas desde que a

psicanálise consiga, ela mesma, recolocar sua ontologia para além do estruturalismo e do naturalismo. Isso teria sido feito, já em Freud, por meio do tema da morte como articulação entre conflito e indeterminação. Mas para Safatle o único conceito realmente ontológico na psicanálise é o conceito de conflito, uma vez que a força da noção de morte depende de seu mimetismo antropológico. Ao naturalizar o conflito (pulsão de morte, compulsão à repetição, desamparo) Freud teria descoberto como a negação “*pode revelar a estrutura dos objetos capazes de satisfazer a pulsão, e não apenas aparecer como destruição de objetos*” (149). Este movimento teria sido aproveitado por Lacan para pensar a angústia (não sem objeto), o trauma, o estranho (*unheimlich*) e o gozo como figuras da indeterminação. O que se pode esperar do homem pós-analítico é justamente esta experiência da angústia, esta conversão do negativo em ser, esta passagem da variação em diferença, que Hegel chamava de o caminho do desespero. Em chave frankfurtiana isso seria o equivalente da “transformação da crítica da razão em análise das patologias sociais” (160). A crítica da razão deve ser capaz de esclarecer as condições sociais das gramáticas de reconhecimento, bem como investigar os bloqueios na auto-realização de formas de vida. *Que tipo de pessoa pretendo ser? O que fazer?* Mas para que tal movimento possa ser de fato produtivo é preciso resolver as questões legadas pela crítica ao psicologismo rumo a uma combinação entre dialética hegeliana e materialismo freudiano. É preciso separar o empirismo genético da reflexão psicanalítica sobre as incondicionalidades do sujeito. Ou seja, a crítica histórica ao psicologismo parte da atribuição de supostos ontológicos nos quais nem todas as psicologias se inscrevem. Não há nenhum prejuízo se percebemos que a gênese psicológica do transcendental é uma peculiar forma de gênese empírico-social.

\*

As aproximações entre Lacan e Adorno, presentes em trabalhos anteriores de Vladimir Safatle tornam-se agora mais claramente o esboço de um programa de pesquisa. Não basta dizer que ambos autores criticam o programa terapêutico de fortalecimento do eu baseado no modelo mãe-criança, como casos massivos de alienação, cujos signos patológicos, mal reconhecido como tal, são a moral do controle de si, a inibição dos afetos e a clivagem a experiência. Para ambos tratam-se de variantes da concepção kantiana do eu como lugar de esquematismo e síntese de representações. A oposição entre gênese psicológica do sujeito (conforme a crítica kantiana ao psicologismo) e a constituição lógica do sujeito transcendental, deve ser sobrepujada pela teoria da gênese social das condições psicológicas do sujeito

transcendental. Isso pode ser aplicado a todos os critérios do sujeito (identidade, síntese, unidade e diferença) de modo a verificar como eles procedem da experiência social e também à teleologia da auto-conservação (que revela como a precedência da unidade sobre a multiplicidade permanece indemonstrada em Kant). É deste movimento que Safatle depreende, com Adorno, a importância do sentimento repressivo de identidade, com seus sintomas imediatos de perda do espírito, bloqueio da eticidade e hipóstase da finitude. Mas se Adorno nos dá o diagnóstico, vem de Lacan a terapêutica. Trata-se de valorizar a dimensão do ato, como realização prática de nossa incapacidade de conhecermos a realidade correspondente a ideia de liberdade. E se de Adorno vem o diagnóstico e de Lacan o tratamento, é em Hegel que se encontrará a etiologia do problema: contra Kant o filósofo de Jena afirmará que não é possível separar procedimentos de fundamentação e modos de aplicação de princípios. Lugar de onde Safatle retira a extensa e recorrente reflexão sobre a incomensurabilidade entre a regra e o caso, de onde procede a disjunção entre justiça e direito, a valorização da exceção como ponto de formação do universal. A suposição kantiana de transparência entre a forma e a intencionalidade do ato torna a separação do Outro, uma experiência necessária de perda de si. Identidade e alienação estão juntas desde o início e não são uma corrupção contingente dos modos de interiorização da lei. Para tanto nosso autor tentará extrair de Freud uma teoria das pulsões capaz de nos fornecer um modelo de natureza que compreende seu aspecto difuso, não idêntico e diverso. Desfaz-se assim a falsa oposição entre natureza e liberdade. Isso permitirá introduzir o corpo como fundamento do juízo moral bem como a importância formativa das experiências que dissolvem os limites do eu (sugeridas nos trabalhos do psicanalista Hans Loewald).

\*

Sínteses não egóicas, incidentes no tempo e na história, serão pensadas como produtos da fantasia. Daí que o objetivo prático da psicanálise (a superação dos sintomas) não seja concêntrico ao seu objetivo teórico (a recuperação da memória). Ou seja, apesar das fantasias serem esquemas de integração da experiência em formas de identidade não existem indivíduos no interior da fantasia, há apenas fantasias sociais (204). Isso explicaria porque nunca vivemos inteiramente no presente, e também porque a análise é ao mesmo tempo infinita e finita. A fantasia cria objetos para o desejo permitindo assim que ele possa ser reconhecido. Mas gradualmente Lacan teria alterado a sua conotação de fantasia de uma versão nuclear do esquematismo de identidades para uma experiência limite de des-identidade.

\*

Vladimir Safatle construiu assim uma espécie de armadura dialética capaz de colocar em relação uma teoria da síntese não identitária (fantasia) e uma teoria da trans-individualidade histórica (rememoração): (...) *um dos pontos fundamentais deste livro consiste em pressupor que problemas presentes na crítica do humanismo podem permitir uma ampliação do uso político do conceito de reconhecimento, libertando-o das amarras do paradigma comunicacional.* (218)

O que se pretende com isso é também propor um modelo de a-normatividade capaz de reconhecer o valor universal do *pathos* individual. Este seria uma espécie de terceira via entre o humanismo e a biopolítica. Mas isso implicaria estabelecer uma defesa do inhumano, ou seja, daquilo que no sujeito não se conforma ao humano nem é capaz de formar uma imagem identitária de si. Aqui a estratégia de Safatle envolve uma contra-dedução dos atributos do homem. O primeiro quiasma a se desfeito envolve a *autonomia individual*, marcada pela auto-determinação e pela idéia de que o sujeito é causa de si e a interioridade, marcada pela imputabilidade, autenticidade e expressividade. Aqui nada nos garante que precisamos cruzar a autonomia individual com autenticidade moral. A primeira contra-dedução inverte o sujeito como unidade reflexiva, dotada de auto-identidade, coerência, personalidade e estilo, em uma patologia universal da perda da unidade. Autonomia (causa de si), autenticidade (passagem da potência ao ato) e unidade (compreensão da multiplicidade na unidade) mostram como o homem é antes de tudo um projeto teológico político, pois estes são justamente os atributos sempre eternos de Deus, e o humanismo é teologia realizada por outros meios. Em oposição a esta solução é preciso retornar a Hegel e a ideia de que: “o sujeito é inscrição da infinitude na dimensão da existência” e que o homem é uma espécie de projeto terapêutico para a potência de indeterminação, e para o sofrimento de indeterminação. Mas a emancipação não pode mais ser pensada como mera dominação de si, ao custo de aumentar o caráter repressivo da identidade e do sofrimento de determinação. Conclusão: é preciso pensar o sujeito como realização do inhumano. Há três figuras fundamentais do inhumano: a *animalidade* (perda da autonomia), o *monstruoso* (perda da unidade), o *impessoal* (perda da autenticidade). Para demonstrar esta ideia Safatle recorre ao caso da tragédia de Sófocles, *Antígona*. Aqui se verifica como é possível um ato de autenticidade individual e uma autonomia moral. O vínculo patológico de Antígona a objetos particulares (seu irmão Polinice) não é apenas um capricho especial do caso contra a lei, mas uma situação que realiza um universal

que ainda não pode ser reconhecido como tal. Este único caso é capaz de instaurar uma nova lei. Um caso que ainda não tem nomeação e que, portanto, é percebido como informe e a-normal. Um caso que mostra como a finitude do sistema de interesses se confunde com a finitude do indivíduo quando reconhecida apenas como ato. Aqui estão as figuras do inumano na chave da tragédia: Édipo, o monstro sem lugar, Polinice, o animal enterrado como um cão; Antígona, despersonalizada ao ser enterrada viva com o irmão. Antígona nos dá assim a condição retrospectiva de uma humanidade sem imagem (animal), sem lugar (monstro) e sem pessoa (coisa).

\*

A teoria do inhumano, como fragmento da reconstrução de uma concepção de reconhecimento e de sujeito, permite entender uma série de casos cruciais de nosso tempo: o terrorista reduzido a menos do que uma alteridade, a elevação do medo à condição de afeto central da política, a negação do direito a rebelião, judicialização da loucura e das demais formas de a-normatividade. A imputação generalizada de irracionalismo a tudo que escape da razão comunicacional normativa institucionalizada. Mas também, no plano filosófico, a negatividade insuficientemente negativa de Heidegger (porque destituída de dignidade ontológica) (254), a crítica de Derrida à voz como fundamento ontológico negativo, a teoria da violência em Agamben. Contra estes autores, subterraneamente humanistas Safatle argumentará (ao lado de Bataille, Schmitt e Benjamin) que a política não precisa ser pensada como o campo do desencantamento, mas como campo do teológico. Ou seja, não é preciso, e talvez seja mesmo desaconselhável, identificar a razão com critérios normativos de justificação intersubjetivamente partilháveis. Isso se encontrará também na noção foucaultiana de estética da existência, como modo de vida não marcado pela conformidade.

\*

Este *homo dialecticus*, pode ser rerepresentado então como o ser da partida e do retorno do tempo, animal que perdeu sua verdade e tornou-se estranhamente familiar a si. Um sujeito capaz de viver a ética para além da lei moral, em formas de ironia e de estetização da inadequação e tornar uso comum novamente a identidade separada (270). Esta nova junção materialista entre ontologia e política, substitui o *dasein* pelo *diese*, afirmando na impossibilidade de reconhecer singular a posição de conteúdo e a resistência sensível. A política não precisa mais ser apenas a pequena gestão da anomia, mas pode ser expandida pela potência de indeterminação, infinitude e pelo inhumano que habita o retrato difuso do indivíduo. É preciso derivar

o antagonismo e o conflito em dinâmicas abertas entre formas de vida (280). Esta crítica do modelo procedural e normativo da filosofia moral. “*Quem pretenderá ser justo poupando-se da angústia?*” (Derrida, 283). A insegurança ontológica (in-certeza) é uma condição fundamental do ato ético. A indiferença em relação à particularidade dos vínculos a objetos empíricos. Não psicologizar o sofrimento dos outros, mas elevá-lo à exigência de reparação, envolve a capacidade de se reconhecer no que ainda não é humano.

O humanismo e seu sintoma do indivíduo presencialista baseava-se em um casamento do “egoísmo naturalista” com o “capitalismo afetivo”. É aqui que o texto anuncia desenvolvimentos futuros sobre a importância dos afetos na política. Afetos que podem ser tomados como estratégia de ampliação das exigências de universalidade. Afetos que indicam a natureza contingente de processos indetermináveis que restauram a capacidade de julgar, ao nos lembrar do caráter temporal da experiência que une princípios e leis, ainda que de modo a aspirar a necessidade lógica. Anuncia-se também uma discussão com a fundamentação da moral para além da sua consideração como um caldeirão entre impulsos e princípios.

Quando Caetano Veloso acusa Safatle de ter uma *cabeça de concreto armado*, por voltar a velhos temas da esquerda como o igualitarismo, ou quando João Pereira Coutinho o acusa de ignorante por ter chamado o muro entre Israel e Gaza de “muro”, encontramos uma confirmação pragmática das ideias de nosso autor. Tem sido esta a tônica dos liberais de coração mole, partidários do humanismo de ocasião e do cinismo de resultados. Se é preciso ser tratado como concreto, armado e ignorante por defender a dignidade de experiências ainda indeterminadas, mais vale apostar no inhumano do que neste tipo de velho intelectual de sobrevôo, que *no trono de seu apartamento ainda acredita-se doutor, padre ou policial e que está contribuindo com sua parte para o nosso belo quadro social*.

Christian Ingo Lenz Dunker

[dunkerfaap@gmail.com](mailto:dunkerfaap@gmail.com)

SCHNEIDER, Gregor-Sönke: *Keine Kritische Theorie ohne Leo Löwenthal. Die Zeitschrift für Sozialforschung (1932-1941/42)*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2014, 297 págs.

La historia de la Teoría Crítica se ha narrado como una historia marcada por una serie de grandes autores, con personalidades más o menos fuertes, que imprimieron su carácter peculiar a este proyecto teórico en sus distintas fases. Esta historiografía centrada exclusivamente en grandes figuras amenaza con desdibujar lo específico de esta tradición teórica. Y es que lo que hoy conocemos como Teoría Crítica surgió ante todo como un proyecto colectivo, supraindividual, que cristalizó en los años treinta y cuarenta en unas circunstancias sumamente difíciles —marcadas por el ascenso del fascismo, el exilio y la crisis económica— gracias a la solidaridad personal y teórica de un grupo de intelectuales al margen de los contextos partidistas y académicos. Si hoy identificamos este proyecto teórico con los nombres de Horkheimer, Adorno o Marcuse es al precio de olvidar a otros autores sin los cuales el contexto de producción de la Teoría Crítica nunca hubiera sido tan fértil. Uno de esos grandes olvidados es, sin duda, Leo Löwenthal. Su rol en el *Institut für Sozialforschung* fue discreto, pero sin duda crucial, tanto a nivel teórico como organizacional. Aunque los estudios históricos clásicos reconocen la importancia de Löwenthal en la *Zeitschrift für Sozialforschung*, no se detienen a analizar su contribución en detalle, y en general tienden a minusvalorar la relevancia de su papel la formulación teórica del proyecto colectivo. El libro de Gregor S. Schneider que aquí nos ocupa, que se sitúa en el marco de la *intelectual history* y, en particular, en la senda de las contribuciones de Detlev Claussen, constituye un trabajo muy bien documentado que se propone llenar este hueco y poner en valor la centralidad de Löwenthal en el contexto de producción de la Teoría Crítica. Para ello se centra en los años de publicación de la *Zeitschrift für Sozialforschung* entre 1932 y 1941, lo que le permite analizar los años en los que el proyecto común adquiere sus rasgos diferenciales.

Leo Löwenthal fue uno de los autores que perteneció desde muy pronto al núcleo duro del *Institut*. No tardó en ganarse la confianza de Max Horkheimer, el *spiritus rector* del proyecto, que le confió una posición clave como redactor jefe de la *Zeitschrift für Sozialforschung* —una función que Löwenthal ejercería desde el primer hasta el último número—. La importancia de la revista para el proyecto colectivo no puede ser minusvalorada, ya que no fue solo el órgano de publicación del *Institut*, sino la plataforma en torno a la cual cristalizan el trabajo y los debates que van dando forma a lo que hoy conocemos como Teoría Crítica. Para que este marco de

trabajo pudiera funcionar en las precarias condiciones del exilio, marcadas por la distancia que separaba las distintas sedes del *Institut* y por las innumerables dificultades a las que hacían frente sus autores, la incansable labor de Löwenthal fue sin duda fundamental. El trabajo de Schneider rastrea de forma exhaustiva las diferentes actividades que llevó a cabo en esta tarea, que fue la infraestructura que sostuvo la mayor parte del trabajo teórico durante los años treinta. De este modo Löwenthal se revela una figura privilegiada para entender los entresijos del funcionamiento interno del proyecto colectivo en estos años, que permite apreciar las formas de colaboración, comunicación e intercambio que posibilitaron su dimensión supra-individual.

Buena parte del trabajo de Löwenthal se centró en una tarea poco aparente, pero sin duda crucial: la coordinación de la sección de reseñas de la revista, de la que era el único responsable. El propósito de la sección era tomar el pulso a la producción teórico-intelectual global de estos años, y su espectro temático abarcaba sociología, filosofía, historia, psicoanálisis, economía, movimientos sociales y literatura. Lo descomunal de la tarea lo revela la cifra total de recensiones publicadas en apenas una decena de años, siempre bajo la coordinación de Löwenthal: 2.580 reseñas. En la sección colaboraron además figuras fundamentales de la *intelligentsia* alemana en el exilio, pero también autores destacados del medio francés y estadounidense: desde Hans Mayer y Günther Stern hasta Raymond Aron, Paul Lazarsfeld y Meyer Shapiro. Pero la sección acabó por convertirse en un foro de importancia para los emigrantes huidos del fascismo y dispersos en el exilio. No sólo les ofrecía un espacio clave de discusión e información teórico, sino también “una fuente de ganancias que ayudó a ganarse el sustento” en momentos de dificultad extrema (pág. 236). El libro repasa cuidadosamente la nómina de autores que contribuyeron con sus reseñas, entre los que tampoco faltan figuras tan dispares como Ferdinand Tönnies o Karl Korsch. Pero también pone de manifiesto –frente a lo que a menudo se ha señalado– que las políticas de la revista se dirigieron en todo momento a apoyar a intelectuales emigrados en situaciones difíciles, evitando que los autores perseguidos por el nazismo –sobre todo judíos, independientemente de su color político– fueran blanco de críticas que pudieran causarles ulteriores perjuicios en su ya precaria situación.

En su análisis del modo en que la Teoría Crítica se fue articulando en los textos publicados en la *Zeitschrift*, Schneider ofrece un buen antídoto contra las intoxicaciones de una historiografía que explica el contexto de producción del *Institut* co-

mo un proyecto interdisciplinar basado en la división del trabajo. De acuerdo con esta visión, el *Institut* estaría compuesto por una serie de autores con tareas bien definidas: Löwenthal se ocupaba de literatura, Adorno de música, Fromm de psicoanálisis y Pollock de economía, y después el director Max Horkheimer intentaba formular las consecuencias en su conjunto. Como bien se argumenta en el libro, esta perspectiva pasa por alto que la comprensión de la sociedad como un todo requería un trabajo en colaboración, en el que las contribuciones de diferentes ramas del saber no se desarrollaran independientemente unas de otras, sino en una discusión permanente. En este contexto la referencia a lo “interdisciplinar” se revela más bien una proyección retrospectiva del contexto académico de los años setenta que una descripción ajustada del modo de trabajo en el *Institut* de los años treinta: “La insistencia y la necesidad de un trabajo colectivo se basa en la situación de la sociedad. Sólo un análisis colectivo —no interdisciplinar— y continuado —es decir, no puntual— de la sociedad desde diferentes perspectivas disciplinares podía dar cuenta de la sociedad como un todo” (pág. 10). Porque el objetivo, en efecto, era analizar la dinámica de la sociedad en su conjunto. Pero el interés que guiaba la empresa común no era solo el conocimiento, sino ante todo la emancipación. Y es que “teoría crítica” no era en sus inicios sino una denominación que debía remitir a los iniciados a la continuidad con el programa marxiano. Sin embargo el objetivo no era reproducir o imitar su doctrina, sino desarrollarla con los instrumentos de la dialéctica, con una concepción amplia del materialismo y, en particular, con la incorporación del psicoanálisis: “La concepción de la Teoría Crítica en los años treinta era un desarrollo del materialismo que se orientaba de acuerdo con las transformaciones sociales, de forma inmanente” (pág. 60s.). En este sentido el libro ofrece una panorámica sucinta del alcance de esta actualización, cuyos frutos abarcan desde la crítica de la ideología hasta el análisis de la literatura y el arte, pasando por la psicología social y la constante confrontación crítica con la teoría tradicional y sus disciplinas especializadas.

Al centrarse en la figura de Löwenthal durante los años de publicación de la *Zeitschrift*, el libro ofrece una perspectiva novedosa para entender el funcionamiento de la revista y su relevancia en el proyecto colectivo. Porque la *Zeitschrift* emerge aquí, ante todo, como el laboratorio del trabajo en común, completamente ajena a las lógicas académico-universitarias al uso. Schneider expone cómo, antes de redactar cada artículo, el tema y el enfoque se discutían conjuntamente en el *Instituto*. Una vez redactados los textos se analizaban uno a uno, tanto desde el punto de

vista formal como del contenido. A menudo se sugerían correcciones, reformulaciones o ampliaciones, y los trabajos sólo eran aprobados para su publicación una vez que todos los miembros del *Institut* los habían leído y debatido. La comunicación con los autores que se habían quedado en Europa hacía frente a mayores dificultades, con el océano por medio y la precariedad de la migración. La correspondencia escrita no siempre permitió evitar roces y malentendidos y, en algunos casos, todo ello truncó lo que podrían haber sido colaboraciones prometedoras. Estas dificultades han llevado a cierta historiografía a malinterpretar el debate crítico de los textos como “censura”, algo que el propio Löwenthal no se cansó de desmentir y que el trabajo de Schneider corrige con argumentos y documentación convincente. Desde la perspectiva actual, el *modus operandi* del *Institut* evidencia más bien un nivel de solidaridad intelectual que nada tiene que ver con los formalismos de la revisión por pares ciegos de nuestros días, que llevan a una gestión cada vez más burocratizada del trabajo teórico. Schneider pone de manifiesto cómo lo que marcaba aquí la pauta era el interés por comprender las transformaciones en curso —en la que les iba literalmente la vida— desde una perspectiva común. Por ello el libro subraya las referencias cruzadas entre los distintos autores, el diálogo con textos previamente publicados en la revista y la búsqueda constante de interlocución —en ocasiones hasta el punto de comentar los textos de otros incluyendo notas al pie que enriquecían la perspectiva con sus propios conocimientos, como hizo Adorno en un texto de Löwenthal—. Así sale a la luz un diálogo intelectual constante, crítico y solidario, donde cada uno intenta contribuir a lo que perciben como una causa teórica común.

Pero el trabajo de Schneider pone también de manifiesto la contribución específica de Löwenthal a la formulación del proyecto colectivo. En este sentido el texto incide en la centralidad de sus análisis críticos de la sociedad burguesa en los siglos XIX y XX, sobre todo a través de sus trabajos de sociología de la literatura, pero también por ejemplo en su incorporación del psicoanálisis como una herramienta irrenunciable de la crítica de la ideología. Especialmente interesante resulta también su puesta en valor de la contribución de Löwenthal al análisis del individuo burgués en la era de su ocaso. Aquí destacan sus análisis del género biográfico, que lee en relación con las contribuciones de Adorno, Marcuse y Horkheimer a la crítica de la cultura de masas, pero también sus estudios sobre Ibsen, Hamsun y la recepción de Dostoyevski en Alemania, que hay que entender en el contexto de la situación alemana y centroeuropea de los años treinta del pasado siglo. En este sentido

el gran valor del trabajo es, sin duda, que no analiza las contribuciones de Löwenthal de forma aislada, sino en relación con el contexto de producción de la *Zeitschrift*, destacando las afinidades entre los análisis de Löwenthal y —por ejemplo— las contribuciones de Horkheimer para una antropología de la sociedad burguesa, los análisis de Fromm sobre el sentimiento de impotencia, la crítica del hedonismo en Marcuse o las reflexiones de Adorno sobre Wagner o Sibelius. De este modo pone de manifiesto los rasgos comunes, la solidaridad teórica —nunca libre de diferencias y disputas— y el constante diálogo que alentaron el proyecto colectivo. Y Löwenthal emerge como un pionero en el análisis de los rasgos que van a caracterizar las contribuciones de la Teoría Crítica: el ocaso del mundo burgués, el auge de los rasgos autoritarios a partir del liberalismo tardío y el análisis de la industria cultural.

El libro se cierra con una sucinta exposición del final de la revista en un momento de grandes problemas financieros para el *Institut*, así como de los intentos, finalmente infructuosos, de reanimar la *Zeitschrift* en la década de 1940. Pese a los intentos de reactivar la publicación después del final de la Segunda Guerra, el regreso a la República Federal de Adorno, Horkheimer y Pollock llevó a la Teoría Crítica, inevitablemente, por otro camino. Sin embargo la vinculación de Löwenthal con el núcleo duro del *Institut* perduró, y su solidaridad incondicional con el proyecto común puede rastrearse aún en sus textos de vejez, hasta bien entrada la década de 1980. En definitiva, el trabajo de Gregor S. Schneider ofrece una sólida contribución para revisar el lugar específico de Leo Löwenthal en este proyecto durante sus años de eclosión en el exilio —y es, sin duda, una contribución sobre la que se puede seguir construyendo—. La colección “Philosophie in Geschichte und Gegenwart”, que pusiera en marcha Alfred Schmidt, supone un marco inmejorable para la publicación del trabajo. El broche lo pone un valioso prólogo de Peter Erwin-Jansen, sin duda uno de los grandes conocedores del hoy injustamente olvidado Leo Löwenthal.

Jordi Masió

[jordi.masio@gmail.com](mailto:jordi.masio@gmail.com)

SEMPRÚN, Jaime: *Defensa e ilustración de la neolengua*, trad. Emilio Ayllón. Madrid/Alicante: El Salmón, 2012, 144 págs.

En 1984 de George Orwell, la neolengua estaba al servicio del control estatal. Había sido producida para criminalizar el pensamiento libre. En cambio, la neolengua hoy realmente existente tiene otro sentido y otro lugar. Jaime Semprún (1947-2010), pensador destacado de la *Enciclopedia de las nocividades*, describe la especificidad de la neolengua contemporánea a partir de dos rasgos: la tecnificación del hombre y la ruptura con el pasado. El primero remite a la desobjetivación que genera una lengua reducida a cálculo y racionalización. En la novela de Orwell, el Partido ejercía desde fuera el dominio de las conciencias. Por contra, la neolengua de la técnica realiza un control integral desde el interior mismo de la sociedad.

La particularidad de la neolengua se manifiesta si la comparamos con la lengua del Tercer Reich, analizada por el filólogo Victor Klemperer. Éste llamó la atención sobre la tendencia de los nazis a introducir terminología técnica en la lengua cotidiana. Valga como ejemplo el uso nazi del término *Gleichschaltung* («sincronizar», «sintonizar»), que procede de la electromecánica. La neolengua actual ha ido mucho más lejos. En la lengua de los nazis, la tecnificación del lenguaje no se correspondía con la mecanización completa de la realidad y además se mezclaba con referencias biologicistas y míticas. En cambio, la mecanización completa del mundo define la neolengua contemporánea. Para Semprún, la neolengua en curso supone una deshumanización más radical que el alemán nazificado. La razón estriba en el modo de implantación de los clichés de la neolengua. Los nazis los imponían desde arriba y a través de los instrumentos de propaganda. Por contra, los clichés de la neolengua se difunden de manera presuntamente democrática, se generan y consolidan gracias a la colaboración de los propios ciudadanos.

La neolengua no realiza una comunicación entre personas, sino entre máquinas. Ahí reside su «naturaleza». La expansión de la neolengua se corresponde con la interrelación sistémica entre máquinas. Semprún sigue aquí a Günther Anders: la máquina se convierte en sujeto y el hombre, en un mero engranaje. Se trata de uno de los temas centrales del pensamiento de Semprún. Sus discrepancias con el grupo *Krisis* y el debate con Anselm Jappe remiten precisamente a la comprensión del lugar de la tecnología en la crítica a la sociedad capitalista.<sup>1</sup>

La neolengua, sin embargo, no sería una simple derivación de las imposiciones de las nuevas tecnologías, sino que tendría sus raíces en los cimientos de la socie-

---

<sup>1</sup> Cfr. El debate epistolar entre Jappe y Semprún, «Correspondencia», en *Resquicios. Revista de crítica social* [Primer volumen, números 1, 2 y 3], Mutturereko Burutazioak, Bilbao, 2011, págs. 90-95.

dad moderna: la Ilustración, la Revolución Francesa y la democracia. Rousseau, en su *Ensayo sobre el origen de las lenguas*, defiende la idea de progreso lingüístico. Las antiguas eran más primitivas, sentimentales y figurativas, mientras que las modernas habrían alcanzado un grado mayor de precisión y racionalidad. Condorcet busca una lengua en la que «el error sea prácticamente imposible». La Revolución Francesa instaura una homogeneización cultural y lingüística, por ejemplo, en la organización de las provincias y en el ordenamiento urbano. La democracia moderna trae nuevos hábitos lingüísticos, la proliferación del lenguaje abstracto y los términos genéricos. La abstracción democrática se refleja también en la pretensión de pura objetividad del lenguaje científico. El habla del pueblo se rebela contra la abstracción enfatizando lo material, lo orgánico y lo sórdido.

Es constante en el libro la atención a la conexión ideológica entre la lingüística de Saussure y el posterior estructuralismo francés. Ambos serían expresiones teóricas de la expansión gradual de la neolengua. Los lingüistas anteriores a Saussure, por ejemplo los románticos, no estudiaban la lengua por sí misma, sino como medio para fines teológicos o filosóficos. Con Saussure, la lengua se constituye en objeto abstracto de análisis. Según Semprún, «la lingüística ha forjado de arriba abajo la lengua de la cual supuestamente era la teoría». La lengua abstracta como sistema, en su afirmación de una estructura profunda, retoma el sueño de la lengua universal.

Como apuntamos al principio, el sentido de la neolengua tiene que ver también con el olvido y desprecio del pasado. La ideología del progreso significa la justificación del sacrificio humano. El hombre acepta los brutales sacrificios que impone la sociedad de las máquinas porque el progreso es un destino inexorable. Puede hablarse entonces de una devoción a la máquina. Su expresión: «todos los problemas creados por la civilización de la máquina serán solucionados por un estadio ulterior de su desarrollo». El carácter religioso de la relación con la máquina se expresa en el vínculo entre la neolengua y la Torre de Babel, a saber, la realización del mito antiguo de la lengua única. A partir de Semprún cabe distinguir entre «lengua adánica», «lengua universal moderna» y «neolengua». La lengua adánica, que remite al mito, unificaba a todos los hombres, pero se pierde tras la caída. La lengua universal, propia de los comienzos de la modernidad —como sucede en el proyecto de Leibniz— expresaba la esencia de las cosas, estaba al servicio del conocimiento completo del mundo. Su modelo era el álgebra. Para los románticos fue fácil criticarla, pues solo era una sombra incapaz de captar la realidad. En cambio,

la neolengua logra el proyecto moderno de la lengua universal y recupera la lengua adánica porque se corresponde con un mundo total y perfectamente tecnificado. Ahora sí: la neolengua expresa la naturaleza artificial de las cosas. Es la «lengua natural de un mundo completamente artificial», escribe Semprún. Una lengua incapaz de error. El proyecto de la neolengua coincide con el idealismo como programa de conocimiento: la reducción de la realidad a la unidad del pensamiento.

El modo en que se plantea la cuestión de la traducción en el ámbito de la neolengua retoma la idea mítica de la lengua única. Primero apareció el proyecto de una traducción automática. Hacía falta, para ello, todavía, una tercera lengua, con su diccionario digitalizado, que mediara entre los idiomas. Esto era imposible, porque respetaba o reconocía en cada lengua la existencia de diferentes formas de ver el mundo. Pero lo que parecía imposible puede convertirse en rutina gracias a la neolengua. El mundo del que hablan todos los idiomas habría sido sustituido por la megamáquina. La unidad del mundo volvería innecesaria la traducción. La uniformización industrial del planeta genera una estandarización lingüística total. Sus rasgos son «sintaxis elemental, gran frecuencia de frases hechas, términos abstractos que no remiten a ningún concepto preciso o, por el contrario, términos estrechamente definidos, específicos y unívocos» (94). La parte no unívoca se convierte en residual.

Semprún se pregunta entonces si hay verdaderas resistencias a la neolengua. ¿No sigue existiendo, fuera del ámbito propio de la tecnociencia, una lengua cotidiana que usaríamos de puertas para adentro? No, responde Semprún, y la razón es apabullante: incluso en aquellos ámbitos familiares donde supuestamente no gobiernan las formas de la neolengua, ya no somos nosotros quienes hablamos. Las catástrofes causadas por la sociedad industrial, ¿no ponen en solfa, no limitan el triunfo de la neolengua? No, porque la solución de las catástrofes se confía también a sus propios causantes: la tecno-ciencia. No nosotros, sino «ello», la «cosa», la sociedad de la máquina, habla por nosotros. Por eso —y evocando el «Die Sprache spricht» de Heidegger— cabe afirmar que la neolengua habla.

Pese a las apariencias, no hay que darlo todo por perdido. Las fuerzas de las paleolenguas no se han agotado por completo. La escritura de Semprún, su estrategia discursiva, plantea de hecho una resistencia viva a la neolengua. Ciertamente, el libro se presenta como una «defensa» de la lengua de las máquinas. La ironía y la sátira buscan escapar a la univocidad de un lenguaje deshumanizado. La multi-

plicación irónica del sentido es un modo —quizá desesperado— de sustraerse a la violencia y seguir hablando como un ser humano.

*Daniel Barreto*

[danielbarreto2005@yahoo.es](mailto:danielbarreto2005@yahoo.es)

TOMÉ, José Lorenzo: *Theodor W. Adorno. El rescate de la felicidad*, Prólogo Juan José Sánchez. A Coruña: Edit. Espiral Maior, 2012, 168 págs.

Un fantasma recorre el mundo editorial hispano, es Adorno. La atención que recibe la Teoría Crítica, y por tanto la obra adorniana, en nuestro ámbito cultural es intermitente a la vez que incesante. Dentro de este contexto el libro de José Lorenzo Tomé, que arriesga una interpretación de la obra de Adorno entendida como un ejercicio de búsqueda de la felicidad, no es una obra menor y su publicación viene avalada por el prólogo de Juan José Sánchez, pensador que es un referente inexcusable para todos los estudiosos de los análisis frankfurtianos.

A pesar de no descartar una sombra de verdad en el varapalo que Habermas propina a *Dialéctica de la Ilustración*, J. L. Tomé no asume esa estigmatización, ya canónica, de la obra de Adorno y se resiste a encorsetar su filosofía como el paradigma de un irracionalismo enmascarado, subsumido en una ontología pesimista, negativa y radicalmente antiilustrada que identificaría, sin matiz alguno, las patologías de la razón con la razón misma. El espíritu crítico asume sus riesgos (¿cómo no recordar el grabado de Goya *El sueño de la razón produce monstruos!*), y uno de ellos es poner en valor una sutil *kehre* que, relativizando su compromiso inicial con la *doxa* marxista, propiciaría la iluminación de un replanteamiento positivo de la crítica neonietzscheana a la lógica occidental. Parece claro que a J. L. T. le resulta inaceptable esa identificación roma, perezosa y reaccionaria, de una razón instrumental cosificadora, pragmática, sometida a cálculo, con una deslegitimación holística de la Ilustración. Quizás, en algún momento, habría que abordar seriamente la distinción entre Revolución e Ilustración, entre Sade y Kant, como intentó crípticamente Lacan. Confrontar a Robespierre, Rousseau o Fouché, con Diderot, Voltaire o Condorcet (recordar las deliciosas anécdotas narradas por Blom); pensar el origen de los desencuentros entre Marx y Stirner.

Definitivamente, parece una caracterización abusiva identificar el legado adorniano, *sin más perfiles*, con el diagnóstico de una Ilustración que se autodestruye, con una concepción de la historia como catástrofe. Y ello en la línea del fatalismo nihilista de las *Tesis* de un Benjamin ya acorralado por el nazismo.

El filósofo de Frankfurt pertenece a esa estirpe de pensadores, de Horkheimer a Benjamin, de Bloch a Marcuse, de Fromm al primer Luckács, comprometidos con la idea de que sólo una civilización reconciliada con la naturaleza podría superar la historia natural. A pesar de que ello supone una seria objeción a la autoconciencia triunfante de una Ilustración que, heredera de una modernidad baconiana, insiste en la autonomía del yo, en un solipsismo proyectado como dominador de la natu-

raleza. Este sometimiento cartesiano de la naturaleza externa tendría como inevitable efecto de rebote, no deseado, la represión de la naturaleza interna y del propio yo, dando lugar a una concepción trágica de la historia de las civilizaciones. Las cuales, en la línea de los análisis de Freud, surgirían de un acto de violencia que sufrirían tanto los hombres como la naturaleza. Arranque triunfal de una voluntad de poder instrumentalizadora, concentrada en el dominio de la naturaleza, dando sentido a la sospecha de que ese poder, ejercido por el despliegue del perfeccionamiento técnico, traería consigo el dominio institucionalizado del hombre por el hombre. Se estrechan los espacios de libertad, el dominio ciego de la naturaleza ya no sería nada distinto de la alienación del hombre, de su transformación en objeto productivo, en mera mercancía intercambiable.

La paradoja no es menor. La mutilación del cuerpo, su segregación del mundo natural, sería la consolidación de esa razón instrumental sobre la que el Renacimiento, y una modernidad ingenua, creyeron que se podría construir un proyecto liberador que rompiera las cadenas que nos tenían sujetos a la naturaleza. Estas cuestiones trazan la genealogía de los efectos perversos de una Ilustración incapaz de reflexionar críticamente sobre sí misma. De todos modos, a estos pensadores no sólo los aproxima la tarea analítica, sino un compromiso ético, y todos ellos tienen como objetivo político buscar la esperanza en la liberación de los que carecen de ella. Todos ellos llegan a la madurez intelectual (quizás con la excepción de Lukács) liberados de todo Diamat, de todo optimismo ingenuo, construyendo un amargo muro de resistencia “a la permanente tendencia de la razón ilustrada de ceder a la lógica del dominio y como consecuencia, olvidar a las víctimas” (J. J. Sánchez), a los deshumanizados infelices, a los embrutecidos y sin esperanza. No debemos olvidar que la introducción de los *Minima moralia* se puede entender, sin ironía alguna, como una búsqueda de la *vida buena*: “Estos fragmentos de *conciencia melancólica* se ocupan de la vida recta, en un tiempo que la vida buena de la que hablaban los filósofos queda reducida en su deterioro a privacidad y consumo, éste último como apéndice del proceso material de producción. Adorno levanta su reflexión constatando la merma de la vida a apariencia, a caricatura; consciente, al mismo tiempo, de que hay mucho de falsedad en las consideraciones que parten de un sujeto que, en la fase histórica actual, es quebradizo. Así lo constata la experiencia individual, sustentada en el viejo sujeto que cree aún estar seguro de su autonomía, pero el campo de concentración evidenció su nulidad”.

En este sentido resulta sorprendente la osadía intelectual de J. L. T. quien, dándole otra vuelta de tuerca a la negatividad adorniana, interpreta su filosofía como una búsqueda mesiánica de la felicidad, en un impulso materialista aferrado a lo aún por acontecer. Proyecto que, con clara dureza en el último Benjamin, adoptó el rostro de un pesimismo casi teológico (interpretación de Adorno que le causaría más de un disgusto, al ser acusado de priorizar la caracterización de un Benjamin mesiánico sobre otras posibilidades analíticas). Búsqueda utópica de una felicidad posible, nunca lograda, a la que Adorno no da rostro. El compromiso de la crítica está con *el rescate de la felicidad*, no con las formas de gobierno y de estado. La utopía estaría aplazada a un no lugar, no descrito y sí imaginado. No resulta imposible identificar el impacto en su obra de una tradición judía iconoclasta que se auto-prohíbe la exhibición de imágenes que ilustren su propia fe mesiánica, renunciando a colorear el paraíso. Nos enfrentamos a un Adorno radicalmente ateo, pero no simple, que atenuando la luz de la Ilustración nos dice: “no hay luz sobre los hombres y sobre las cosas en las que no se refleje la transcendencia” (citado por Habermas en “*Perfiles filosófico-políticos*”).

Búsqueda de la felicidad, “fe eudemonista”, nos dice A. Sucasas comentando la obra de J. L. T. El reto no es menor si no olvidamos que Adorno, ya de vuelta de toda tentación revolucionaria, tenía la intención de dedicar su última gran obra, *Teoría estética*, a S. Beckett, príncipe del desasosiego.

El trabajo hermenéutico de J. L. T. no es sencillo, pues no sólo tiene que enfrentarse a los lugares comunes impuestos por el pope de la teoría comunicativa (filósofo al que dedicó su tesis doctoral), sino que el propio atrincheramiento teórico y conceptual del pensamiento de Adorno, su voluntad de construir un discurso atonal, elíptico, diseminado y hermético, tan del gusto de cierta postmodernidad; su resistencia a la coacción de todo sistema y jerarquización del pensamiento (no debemos olvidar que posiblemente su gran obra, *Minima moralia*, su Summa, es una colección de aforismos), no facilita el intento de positivizar en un marco eudemonista una filosofía negativa endurecida estilísticamente hasta el punto de fundar, paradójicamente, una personalísima jerga de la negatividad. Juicio de valor que posiblemente no comparta J. L. T., pues en el 2º capítulo de su libro, (“Una filosofía discontinua y disonante”), realiza una vigorosa defensa de una obra que estaría construida como *campos de fuerza, constelaciones* que huyen de los convencionalismos formales en la línea de la estética de la Escuela de Viena magistralmente retratada por Th. Mann en *Doctor Faustus*. Obra a cuya escritura Adorno

no fue ajeno, “verdadero consejero secreto” del escritor; nos recuerda J. L. T. Por cierto, la relación entre ambos gigantes de la cultura tiene una intrahistoria interesantísima.

No podemos olvidar que el aura que rodea la obra de Adorno, y de gran parte de la cultura centroeuropea de la primera mitad del siglo XX, es heredera del demolidor diagnóstico de M. Weber de un mundo desencantado en el que no quedaría espacio para las utopías: “la modernidad, la Ilustración, es un proceso progresivo e irreversible de racionalización de todas las esferas de la vida social, proceso que comporta a la vez, la progresiva funcionalización e instrumentalización de la razón, con la consiguiente pérdida de sentido y libertad” (J. J. Sánchez.). Todas las distopías literarias y filosóficas ya están con nosotros. En este contexto tampoco podemos minusvalorar el efecto que debió de tener la conferencia husserliana *Crisis de las ciencias europeas*, en la cual se esbozan intuiciones que más tarde se expresarán con mayor nitidez en la crítica de la razón instrumental, que ya es un logo de la primera generación de la Teoría Crítica. Pero J. L. T. no cede ante apriorismos interpretativos. El problema no es Adorno, el problema son F. Bacon... y Hegel: “El idealismo de Hegel es una prefiguración de la sociedad actual. Afirmando que todo lo real es racional, capitula ante la realidad justificando las cosas como están”. Eco del mejor de los mundos posibles en una modernidad leibniziana. De todos modos, J. L. T., que considera a Adorno un maestro pensador, cree que su caracterización de la racionalidad técnica tiene un lastre epocal, una restricción conceptual que Habermas será capaz de afinar: “Habermas observa en la evolución de la vida social, al lado de la racionalidad instrumental, un paralelo despliegue de la *razón comunicativa*, aquella dimensión de la razón que está presupuesta en el entendimiento lingüístico, que arraiga en las estructuras comunicativas de nuestra vida cotidiana. Esto adquiere relieve porque, entonces, la reproducción de la vida social no sólo está ligada a las condiciones del enfrentamiento *cognitivo-instrumental* de los individuos con la naturaleza, ni sólo también a las condiciones del enfrentamiento *estratégico* de los individuos y grupos entre sí —como pretendía la vieja Teoría Crítica—, sino que la socialización depende de las condiciones de la intersubjetividad del entendimiento; es decir, de la razón inmanente a la acción comunicativa, la *razón comunicativa*”.

Ante la mueca de tristeza de los Simmel, Musil, Zweig, Heidegger... J. L. T. se enroca: “Adorno no rechaza la utopía: ni cuando dice que el arte tiene que ser y quiere ser utopía (...); pero que no debe ser utopía si no quiere traicionar la utopía

en la apariencia y en el consuelo; ni cuando dice que el fin de la dialéctica sería la reconciliación. El pensamiento de Adorno galvaniza la dialéctica en la emancipación de lo que no es idéntico. En el rescate de la felicidad”. Tenemos tesis.

En *Theodor W. Adorno. El rescate de la felicidad*, J. L. T. nos introduce en el mundo biográfico e intelectual adorniano, desbrozando apasionadamente distintas obras que ya son clásicos de la Historia de la Filosofía: *Dialéctica de la Ilustración*, escrita en colaboración con M. Horkheimer; *Minima moralia*; *Dialéctica negativa*; y la póstuma e inconclusa *Teoría estética*. El proyecto interpretativo de J. L. T. es claro: no es suficiente un cuestionamiento sin fisuras de una Ilustración deificada y autodestructiva, ciega y ofuscada. Debemos ensayar puntos de fuga demandando “más Ilustración, no menos (...) la Ilustración se realiza y se supera con un plus de racionalidad, no con un menos que sólo es dominio de la naturaleza”. De este modo se retoma un impulso radicalmente neokantiano que no acepta en modo alguno la ampliación del campo de batalla contra la razón misma; se admite la crítica a una razón debilitada que no es capaz de reinventarse, de superar su tendencia hacia la unidimensionalidad: “Adorno reclama la autocrítica de la razón: *la autocrítica a la razón es su más auténtica moral*”.

Adorno tendría una especial sensibilidad para “descubrir las huellas de dolor en el mundo”, su menesterosidad, su historia trágica abocada a distorsionar el germen liberador de la razón. Condición de posibilidad eudemonista que colisiona con el aullido, el lamento de toda una generación. Vida dañada, desamparada, autista, “lo poco que se nota a su historia los sufrimientos de la humanidad”. De todos modos, “la dialéctica negativa niega (...) que el curso del mundo tome irremediablemente el camino de una razón irreflexiva que no hace más que dañar”.

J. L. T. se arriesga, en un ejercicio de decapado textual, señalando en la selva adorniana espacios de subjetividad no irracionales en su diálogo con el arte: “como un rescate de las cosas empequeñecidas por un trato instrumental, como un rescate de la experiencia genuina en medio de las múltiples formas dañadas en el mundo moderno (...) el arte tiene un valor cognoscitivo pensado por la estética. La reflexión que ésta aporta es necesaria porque no hay ingenuidad ni en la producción ni en la reproducción del arte. Quien no sabe lo que ve u oye, dice Adorno, no puede percibir lo que hay en las obras”.

En su mítica conversación con E. Canetti, en la Radio Alemana (1962), Adorno comenta “La extraordinaria frase de Nietzsche: es necesario que el hombre se libere de la venganza”. Las sendas se clarifican, no se aceptan los atajos que desembocan

en el Mayo del 68, en su versión Peter Pan. La vida va en serio: “la necesidad de hacer que el sufrimiento sea elocuente, dice Adorno, es la condición de toda verdad”, de toda cura que pretenda aliviar el dolor. De todo ejercicio, en un sentido que posteriormente heredará Sloterdijk, que nos sitúe ante nuestros límites expresados en “una memoria de los lugares y paisajes de (nuestra) infancia”.

Todos estos rodeos políticos, ontológicos, vitales, acaban en el restablecimiento de “la plenitud sin intención de la infancia.” J. L. T. eleva a un plano categorial la simplicidad compleja del latir de la niñez, “del niño que retorna a su casa después de las vacaciones”, de ese niño que sueña, que juega, que balbucea: “Esa experiencia decisiva de la infancia, es, según Adorno, el modelo de la experiencia metafísica. Quizás el anhelo permanente en la obra de Adorno: devolver a los hombres y cosas lo que les corresponde”. Nietzsche, Baudelaire, Proust, Freud...

El filósofo de Frankfurt ve en la vida errática del niño, en nuestra posibilidad de reminiscencia, en la magdalena de Proust, una “promesa de felicidad, negada por la universalidad dominante”. J. L. T. recupera el concepto nietzscheano de instante recordado como condición de posibilidad de la felicidad, “de transformar la vida presente en las coloraciones de la infancia”. Ser fiel a nuestra niñez es reivindicar la posibilidad de una vida feliz nunca alcanzada: “el arte es así una forma de escribir la historia que no borra la memoria del sufrimiento acumulado. El arte es una imagen invertida de la felicidad”. No deja de sorprender encontrar en Habermas aromas de esta lectura innovadora que propone J. L. T.: “Adorno permanece en última instancia indeciso ante la ambivalencia que percibe en la faz amiga de la naturaleza. Y con esto se relaciona esa *cuestión vital para el intelectual* que Adorno ve planteada en esta *vergonzosa alternativa*: convertirse también en adulto o seguir siendo un niño. No cabe duda de que las huellas del esfuerzo por el que se consigue la mayoría de edad estrechan la mirada y que un cierto grado de infantilismo hace también ver, y en todo caso garantiza la felicidad. No es casualidad que el misterio del genio se cifre en una edad adulta que logra retener su infancia.” (*Perfiles filosófico-políticos*). Aunque, si siguiéramos leyendo, observaríamos cómo el pope no tarda en desmarcarse de tanta ingenuidad emancipatoria.

Ante la muerte de Dios, un mundo desencantado, todas las revoluciones traicionadas y la reificación de la razón instrumental, J. L. T. propone tomarnos en serio a Adorno, liberarlo de su secuestro académico o sectario, profundizar en modelos de resistencia individual ante el estrepitoso fracaso comunitario, sociedad antiilustrada que nos ha arrojado a la soledad más espantosa, a una indiferencia resignada.

Pero asumir la desmoralización como forma de vida es un precio demasiado elevado. Tendremos que reivindicar mecanismos alternativos a la *doxa* productivista-publicitaria y quedarnos fuera de esa máquina devoradora de hombres. Adorno no sería ajeno a estos análisis: “Por ejemplo, cuando alude al enmascaramiento de la guerra por medio de la información, la propaganda y la manipulación de la opinión pública”. Quedémonos inmóviles por unos segundos y volvamos a caminar resistiéndonos a esta sociedad insoportablemente desigual, burocratizada, sometida a la manipulación informativa.

Emboscados, como el último Adorno, en la búsqueda de una nueva inocencia. Pensarnos como enigma, priorizar la creatividad y la interpretación de la obra de arte, reconstruir el suelo de nuestra infancia. Exigirnos, y esa es la propuesta de J. L. T. “el rescate de la felicidad, de la felicidad aún no lograda de la humanidad”. Aun desde el escepticismo vale la pena atender a intentos de reparación de una vida dañada que habita entre ruinas y profana el suelo que pisa caminando sobre capas tectónicas saturadas de cadáveres fosilizados. Si algo tiene sentido en este *valle de lágrimas* es la rebelión, la búsqueda de una felicidad serena: *aprender a morir*, tener una vida digna que valiese la pena volver a ser vivida. Olvidar la revolución y salvar la Ilustración, pues sigue siendo un imperativo irrenunciable unir el propósito de Marx, y tantos otros, de cambiar el mundo, con el de Rimbaud, Sloterdijk o Ignacio Castro, de cambiar de vida.

Rafael Varela

[rafaelvarela@edu.xunta.es](mailto:rafaelvarela@edu.xunta.es)

**Constelaciones. Revista de Teoría Crítica** acepta contribuciones para su publicación en el ámbito definido en el apartado temática y ámbito de la sección política editorial. Deberán ser trabajos **originales**, pudiendo estar escritos en castellano, catalán o gallego-portugués-brasileiro. Los autores deben aceptar las condiciones descritas en la licencia que se referencian en la correspondiente sección, lo cuál implica la aceptación de la NOTA DE COPYRIGHT ahí expuesta. Los originales se acomodarán necesariamente a las siguientes **NORMAS DE PRESENTACIÓN**.

## 1. Procedimiento de presentación

1.1. Los trabajos originales se remitirán por correo electrónico a la redacción de la revista [redaccion@constelaciones-rtc.net]. Como adjunto al mensaje se remitirán dos archivos, llamados NOMBRE1.\* y NOMBRE2.\* [Ejemplo: GARCIA\_LOPEZ1.doc y GARCIA\_LOPEZ2.doc]

1.2. En el archivo número 1 figurará el título (en el idioma original y en inglés) y el texto del trabajo, procesado informáticamente, preferentemente en formatos abiertos.

1.3. En el archivo número 2 figurarán:

1.3.1. Resumen del texto de unas 8 líneas, tanto en el idioma original del trabajo como en inglés.

1.3.2. Palabras clave que permitan su indexación, igualmente en el idioma del texto y en inglés.

1.3.3. Datos curriculares del autor o autores, en unas 4 líneas, junto a la adscripción institucional, con mención de la ciudad y el país.

1.3.4. Correo electrónico para correspondencia con la redacción y que, si el trabajo es finalmente publicado, aparecerá junto al nombre del autor.

1.3.5. Página web personal (opcional).

## 2. Formato y extensión

2.1. Se utilizará en el texto un cuerpo de letra de 12pt.

2.2. La extensión no excederá de 20 páginas DIN-A4 para artículos o notas, mientras que las reseñas no sobrepasaran las 5 páginas.

2.3. Las citas extensas, de más de cuatro líneas, deben sangrarse respecto del margen izquierdo; el texto no se entrecomillará y se reducirá a cuerpo 11pt.

2.4. Las citas de menos de cuatro líneas deberán ir entre comillas dobles y en redonda, formando parte del cuerpo del texto. Si se necesitara volver a entrecomillar alguna palabra de la cita, se utilizarán las comillas simples.

2.5. Rango de títulos internos: deberá conformarse tipográficamente siguiendo el esquema: MAYÚSCULAS O VERSALES, VERSALITAS, *Cursiva*, Redonda

### **3. Notas a pie de página**

3.1. Las notas se referenciarán a pie de página e inmediatamente después del elemento referenciado. Se presentarán a pie de página, no al final del documento.

3.2. La llamada de nota dentro del texto se colocará, a ser posible, al final de un párrafo de sentido, antes del signo de puntuación. Si una frase termina con comillas y después va cualquier otro signo de puntuación, la referencia de nota al pie irá entre las comillas y el signo de puntuación. [Ejemplo: "...la obra de Marcuse"<sup>1</sup>.]

3.3. Se evitarán, si no es estrictamente necesario para el trabajo, el uso de elementos gráficos en los archivos de texto. Si son necesarios se atenderá a las indicaciones del punto 5.

### **4. Referencias bibliográficas**

4.1. Se seguirá obligatoriamente el estándar fijado por la norma ISO 690 (incorporada como UNE 50-104-94) y recogida en la mayoría de servicios de biblioteca y documentación universitarios.

4.2. Puede consultarse esta norma en los servicios de biblioteca y documentación de las universidades, muchos de ellos accesibles en la red, siendo los siguientes sólo algunos ejemplos: Universitat de València, Universidad Carlos III de Madrid, Universitat de Barcelona

### **5. Ilustraciones y otros elementos no textuales**

5.1. Las figuras o gráficos se presentarán en ficheros TIFF o JPEG, de forma independiente (uno por cada fichero), indicando claramente su numeración en el nombre del fichero. Deben numerarse correlativamente en el mismo orden en que aparecen en el texto con guarismos arábigos (Figura 1).

5.2. La calidad de las ilustraciones no deberá ser inferior a 600dpi para reproducciones en blanco y negro; en color, 2.400 dpi.

5.3. Las ilustraciones irán acompañadas de un pie o leyenda explicativa. El autor indicará en el texto dónde debe insertarse la ilustración o si es indiferente su colocación.

5.4. Si el autor propone una figura obtenida de otra publicación debe tener el correspondiente permiso y acompañarlo.

5.5. Se evitará el uso de letras negritas o subrayadas en el texto.

5.6. Para los latinismos y extranjerismos se utilizará la cursiva.

5.7. En cuanto a las abreviaturas, deberán utilizarse las siguientes: capítulo/s (cap./caps.), columna/s (col./cols.), confróntese (cfr.), ibidem, idem, edición/es-editor/es (ed./eds.), manuscrito/s (ms./mss), número/s (no.), siguiente (ss.), traducción/traductor (trad.), tomo (t.), volumen (vol.).

5.8. El número de página se indicará o bien con las abreviaturas pág./págs. o bien con las abreviaturas p./pp.

5.9. Los siglos en cifras romanas van siempre en versalitas. Otras referencias en números romanos se mantendrán en mayúscula.

## **6. Corrección de pruebas**

6.1. Los textos recibidos serán sometidos por la redacción a una primera revisión formal para ajustarlos a las normas aquí establecidas.

6.2. Se hará una única corrección de pruebas. En la corrección sólo se permitirán las modificaciones necesarias para eliminar las erratas de la composición.

## Criterios de gestión editorial

Versión: Julio/2015

### 1. *Temática y alcance de la revista.*

1.1. Constelaciones. Revista de teoría crítica [Acrónimo: CRTC] es una revista de investigación y divulgación que pretende ser un lugar de reunión y difusión de los trabajos teóricos, en cualquier campo en el que se desarrolle, de las personas interesadas en el análisis y comprensión de los fenómenos sociales y culturales actuales inspiradas por la teoría que se ha venido en llamar teoría crítica.

1.2. De acuerdo con las ideas nucleares de la Teoría Crítica, expuestas en el pasado por pensadores como Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin y otros, el objetivo de la revista es servir de plataforma al pensamiento crítico en cualquiera de sus facetas, no seguir ni crear un cuerpo doctrinal cualquiera que sea.

1.3. Para conseguir este objetivo, la revista acepta trabajos originales de investigación, siguiendo los procedimientos de edición acreditados.

### 2. *Editores*

2.1. Constelaciones. Revista de Teoría Crítica es editada por un consejo de cuatro editores, fundadores de la revista y de la Sociedad de Estudios de Teoría Crítica, auxiliados por un Consejo de Redacción de once reconocidos especialistas internacionales en Teoría Crítica, y el apoyo de acreditados investigadores en la materia que forman el Consejo Asesor.

2.2. El Consejo Editorial está formado por:

Mateu Cabot (doctor en Filosofía y Profesor Titular de la Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca, España)

Jordi Maiso (doctor en Filosofía e investigador en el Instituto de Filosofía-CSIC, Madrid, España)

Antonio Notario (doctor en Filosofía y Profesor Titular de la Universidad de Salamanca, Salamanca, España)

José Antonio Zamora (doctor en Filosofía y Científico Titular en el Instituto de Filosofía-CSIC, Madrid, España).

2.3. El Consejo de Redacción está formado por:

Sonia Arribas (Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España)

Rodrigo Duarte (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG Brasil)  
Ricardo Forster (Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina)  
John Holloway (Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México)  
Eduardo Maura, Universidad Complutense, Madrid, España)  
Blanca Muñoz (Universidad Carlos III, Madrid, España)  
Mauricio Pilatowsky (Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México)  
Bruno Pucci (Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP Brasil)  
José Manuel Romero (Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, España)  
Juan José Sánchez (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España)  
Mário Vieira de Carvalho (Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal).

2.4. El Consejo Asesor está formado por:

Detlev Claussen (Alemania)  
Helmut Dahmer (Alemania)  
Wolfgang Leo Maar (Brasil)  
Reyes Mate (España)  
Rolf Tiedemann (Alemania)  
Sara Zurlatti (Italia).

3. *Política de secciones.*

3.0. La revista está organizada formalmente en siete secciones, cada una de ellas con los criterios editoriales específicos que se describen a continuación:

3.1. Nota editorial. Redactada por los Editores, expone la política editorial de la revista.

3.2. Artículos. Secciones abiertas para la propuesta de textos para su publicación. Deben respetar las normas de publicación de la revista y ser evaluadas positivamente en el proceso de revisión por pares.

3.3. Entrevista. Decidida y realizada por los editores.

3.4. Foro. Contribuciones por invitación sobre un tema planteado por los editores. Los participantes son seleccionados por los editores por su trayectoria y relevancia en el tema planteado.

3.5. Intervenciones. Secciones abiertas para la propuesta de textos para su publicación. Deben respetar las normas de publicación de la revista y ser evaluadas positivamente en el proceso de revisión por pares.

3.6. Traslaciones. Traducciones inéditas de textos.

3.7. Reseñas. Solicitadas por los editores. Cabe la posibilidad de propuestas de títulos para su reseña.

4. *Proceso de revisión.*

4.1. Los textos recibidos en la redacción para su publicación en CRTC son sometidos a una revisión formal y a una revisión por pares.

4.2. La primera velará por la pertinencia del trabajo presentado en relación a la temática y alcance de la revista, además del cumplimiento de los criterios formales de las normas generales para presentación de originales que se recogen en el apartado **NORMAS PARA AUTORES**.

4.3. La segunda velará por la calidad científica de los trabajos presentados, de acuerdo con los estándares de la comu-

idad científica (*Anonymous peer review, blind review*, revisión por pares, sin identificar la autoría).

4.4. Los revisores son designados por el editor responsable entre especialistas acreditados sobre el tema, adoptando este proceso el código de buenas prácticas definido por la European Science Foundation.

4.5. La lista de revisores externos está disponible en la web.

5. *Frecuencia de publicación.*

5.1. CONSTELACIONES Revista de Teoría Crítica publica un volumen al año, que aparecerá en el mes de DICIEMBRE.

6. *Política de acceso abierto.*

6.1. Esta revista provee acceso libre inmediato a todo su contenido bajo el principio de que hacer disponible gratuitamente la investigación al público apoya a un mayor intercambio de conocimiento global. De acuerdo con ello la revista se publica sin restricciones de acceso, permitiendo su uso y reproducción siempre que se reconozca la autoría del material, no se haga un uso comercial del mismo, se difunda bajo los mismos permisos y demás estipulaciones de la licencia de CREATIVE COMMONS 3.0

7. *Política de copyright (Copyleft).*

7.1. CRTC se adhiere a la política de que sólo un conocimiento abierto puede ser auténticamente libre y que sólo un conocimiento libre puede ampliar nuestras posibilidades de vislumbrar y construir un mundo más humano.

7.2. Por ello, y salvo indicación contraria, todos los contenidos de la revista se distribuyen bajo una licencia de uso y distribución "Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 3.0 España" (CC-by-nc) que permite la reproducción y transformación de los materiales publicados siempre que no se haga un uso comercial de ello y que se reconozca explícitamente la autoría del material. Puede consultar desde aquí la versión informativa y el texto legal de la licencia. Esta circunstancia ha de hacerse constar expresamente de esta forma cuando se haga uso del material de la revista.

8. *Declaración de privacidad.*

8.1. Los nombres y direcciones de correo-e introducidos en la revista se usarán única y exclusivamente para los fines declarados por ella y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

9. *Cumplimiento de criterios Latindex.*

9.1. En la revisión efectuada en 2013-05-09 Latindex declara cumplidas las 36 características exigibles a las revistas científicas en línea.