

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES
SEGUNDA COHORTE

**LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA: ENTRE LA *RAZÓN INSTRUMENTAL* Y LA UTOPIA DE LA
*RAZÓN SENSUAL***

POR:

MARTA NORA ÁLVAREZ RÍOS

DIRECTOR:

DR. JAIRO ESCOBAR MONCADA

**TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTORA EN
CIENCIAS SOCIALES**

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MEDELLÍN – COLOMBIA
2017

Dedicatoria

A mis padres y hermanos que sin saberlo, me impulsaron a conocer y querer modificar mis fosilizados esquemas de pensamiento.

A Iván por aparecer y querer permanecer.

Agradecimientos

Al profesor Jairo Iván Escobar, por haber aceptado acompañarme como tutor, en este proceso.

A los profesores Carlos Oliva Mendoza y José Francisco Barrón de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, por haberme acogido como pasante en dicha Universidad.

Al profesor y amigo Lisandro Navia, por su disposición a la escucha, la agudeza de sus apreciaciones y su respeto por las mías.

A mis amigas, quienes sin tener mucha idea de hacia dónde me conducía, confiaron siempre en mi capacidad para llegar, y llegar bien.

A Paula, quien desde los márgenes de la intelectualidad, pero desde el centro de su corazón, me ayudó a revolver las dudas antepuestas por las esfinges.

A mi deseo de llegar al otro lado del pasadizo para descubrir una nueva aurora.

Contenido

Preámbulo	4
Fragmento Uno:	
Razón instrumental. Una aproximación conceptual	12
Consideración.....	12
1. Razón Iluminada.....	13
2. Penumbra.....	21
2.1. La crítica de Rousseau.....	22
2.2. La crítica de Tocqueville.....	24
2.3. La crítica de Marx.....	26
2.4. La crítica de Nietzsche.....	29
2.5. La crítica de Weber.....	32
3. Razón Eclipsada.....	36
3.1. Circunstancias Previas.....	37
3.2. La crítica de Horkheimer y Adorno.....	45
3.3. La crítica de Horkheimer.....	53
Fragmento Dos:	
La razón instrumental como realidad	61
Consideración.....	61
1. Esbozo de la fisonomía neoliberal.....	62
2. La Escuela Neutralizada.....	70
2.1. El artificio de las métricas.....	76
2.2. El artificio de la competitividad.....	84
2.3. El artificio de los rituales.....	89
Fragmento Tres:	
La razón sensual como utopía	98
Consideración.....	98
1. La razón sensual de Marcuse.....	100
2. Esbozo de una perspectiva.....	121
Bibliografía	136

Preámbulo

Y una vez que la tormenta termine, no recordarás cómo lo lograste, como sobreviviste. Ni siquiera estarás seguro si la tormenta ha terminado realmente. Pero una cosa sí es segura. Cuando salgas de esa tormenta, no serás la misma persona que entró en ella. De eso se trata esta tormenta
(Haruki Murakami: 2006).

La *razón instrumental* ha penetrado de tal forma el mundo contemporáneo, que se ha convertido en el modo privilegiado para construir la experiencia de lo social en los ámbitos de lo íntimo, lo privado y lo público. En tanto que institución social, la Escuela no ha escapado a tal penetración. Más aún, en ella el fenómeno de la instrumentalización se ha agudizado, se ha concretado en la alianza del modelo educativo con el discurso de los mercados, que es el discurso privilegiado por la ideología neoliberal. Conectada con esa matriz ideológica, la Escuela ha terminado por tomar una gran distancia de sí misma, dejándose absorber por el mercado y la forma-empresa. De este modo, ha entrado en un nuevo momento de crisis, que al mismo tiempo envuelve al sujeto, tornándolo débil, disminuyéndole su capacidad crítica, distanciándolo de su potencia emancipadora, esto es, adaptándolo a las exigencias de conservación del sistema.

Mediante la limitación de la razón a su uso instrumental, la Escuela contemporánea ha terminado excluyendo otras vías de acceso a la realidad, ha acabado negando el estatuto teórico de otras epistemologías diferentes a las emanadas de un positivismo que subordina la realidad a un sistema unificado, vaciándola de todo contenido plural. Con esto ha contribuido a la consolidación de una relación instrumental con el mundo que nos ha puesto frente al peligro de una irracionalidad destructiva en la que entra en crisis lo humano, la vida misma.

Siguiendo los indicios de lo enunciado, esta investigación ha querido problematizar la lógica instrumental en la que ha entrado la Escuela contemporánea. Para lograrlo, inicialmente rastrea en sus fundamentos el concepto de *razón instrumental* acuñado por Max Horkheimer y Theodor Adorno desde la teoría crítica. Con base en la comprensión de dicho concepto, se evidencian algunas de las marcas que el dominio de la

razón instrumental ha dejado en las prácticas escolares y en sus sujetos. En último lugar, se toma de la misma Teoría Crítica el concepto de *razón sensual* formulado por Herbert Marcuse, que nos sirvió como soporte para esbozar una perspectiva para la Escuela y la educación, diferente a la impuesta por la *razón instrumental* o represiva.

Nos servimos de la Teoría Crítica cuyo horizonte es la realización de una vida buena para todos los habitantes del planeta, y un trato racional de los recursos de la naturaleza, de los cuales la humanidad depende para su existencia. Tomamos de ella uno de sus conceptos centrales: la *razón instrumental*. A partir ahí analizamos y evidenciamos las actuales limitaciones de la Escuela y su tendencia a la reducción al positivismo, y al alejamiento de lo que ha sido la pretensión de la razón: la constitución de la verdad, y el anhelo de un mundo justo, libre de miseria, de violencia, y de represión innecesaria, en el que las personas puedan vivir sin miedos ni angustias, y puedan decidir libre y autónomamente sobre sus proyectos de vida. En ese marco fue discutido el papel que cumple la Escuela actual en la producción de formas de dominación en la sociedad neoliberal, en la que lo empresarial prevalece, y las desigualdades existentes no dejan de expresarse y reafirmarse.

La investigación aquí presentada tiene un carácter documental, está basada en bibliografía secundaria circunscrita al campo de la Teoría Crítica, y en bibliografía primaria emanada de la institución escolar en el contexto colombiano. Se manejó básicamente el método hermenéutico de investigación, buscando para ello inicialmente situar el concepto central de la investigación en su contexto, para comprenderlo, y aprovecharlo finalmente, para pensar el contexto escolar contemporáneo y las posibilidades de su transformación.

Es una investigación ordenada en tres Fragmentos o capítulos: en el primero, se llevó a cabo una aproximación al concepto de *razón instrumental*, haciendo énfasis en el vínculo razón-dominio. A la luz de la comprensión de dicho concepto, en el Fragmento dos se propusieron tres artificios que –a nuestro modo de ver– suscitan, sostienen y difunden la estructura de la *razón instrumental* en la Escuela contemporánea. Esos

artificios son: el artificio de las métricas, de la competitividad y el artificio de los rituales. En este punto se sostuvo la idea de que dichos artificios sirven como instrumento de legitimación y ocultamiento de las prácticas desarrolladas por el gran aparato del Estado neoliberal, el cual regula los otros dispositivos ideológicos, técnicos, represivos, que favorecen el ejercicio del poder, para beneficio de algunos pocos. Entre esos dispositivos se encuentra la Escuela.

Finalmente, en el Fragmento tres, trazamos una línea de reflexión basada en el concepto de *razón sensual* de Herbert Marcuse, como concepto antípoda de la *razón instrumental*. Inspirados en esa idea utópica marcusiana de *razón sensual* o *sensible*, advertimos un nuevo modo de realización de la razón capaz de negar los modos predominantes en lo que se ha mutilado su parte sensible, que es en la que reside el pensamiento crítico capaz de poner límites a la instrumentalidad de la razón.

Siguiendo esa ruta, planteamos la exigencia de que la Escuela se asuma como un campo para el cultivo de una nueva sensibilidad, para el cultivo de una racionalidad abierta, respetuosa de la diferencia, pero sin renunciar a su capacidad crítica. Una Escuela que favorezca la tarea de constituir una noción de subjetividad en la que pueda depositarse la confianza para sostener el proceso de emancipación del dominio, originado por la razón devenida en instrumento.

Desde esa perspectiva, pensamos –siguiendo a Marcuse– que la Escuela ha de comprometerse en la constitución de una *subjetividad rebelde* capaz de negar las situaciones que obstaculizan la libertad y la felicidad, una subjetividad capaz de imaginar –crear, proponer– otros modos de relación del sujeto consigo mismo y con la naturaleza, que no estén mediados por la dominación y la explotación, sino por la liberación de sus fuerzas libidinales inherentes.

Interesa agregar que esta investigación es un acto de búsqueda intencionado que responde a motivaciones propias y, en esa medida, es el apalabramiento de un deseo personal. Un deseo del que ha pendido insistente la pregunta por el dominio, en tanto

experiencia vivida por la autora como malestar individual. Una pregunta que andando el tiempo, puso a la autora frente al tema de la instrumentalidad de la razón en el ámbito educativo en el que ella ha ejercido su labor como formadora de maestros.

Así, mucho antes de llegar a interesarse por la razón instrumental como tal, la autora dio algunos rodeos por las nociones de subjetividad y de crítica. Primero en su trabajo de maestría en historia, donde realizó una lectura del siglo XIX colombiano a partir de la caricatura política, que llegó a definir como una estética de la trasgresión en la que se cruzan crítica y utopía como necesidades subjetivas de representar el mundo de una manera diferente a la establecida. Luego, en otro momento de su formación - cuando ya llevaba un buen tiempo en el ejercicio de su carrera docente- insistió en el tema de la subjetividad vinculada con la crítica, pero esta vez para apoyar su reflexión sobre la subjetividad y la identidad profesional de los maestros en el contexto de la crisis contemporánea de la profesión docente. Una de las vías transitadas para pensar lo propuesto, fue la teoría de las representaciones sociales postulada por el francés Serge Moscovici, una teoría que enfatiza en la construcción social de la realidad y en la capacidad de los sujetos para objetivarla, criticarla, y transformarla.

Ese acercamiento al suelo teórico de las Representaciones sociales estuvo determinado por la necesidad de hallar elementos para la crítica de los esquemas de pensamiento preestablecidos que -en el contexto de la crisis de lo educativo- obstaculizan la emergencia de una subjetividad de maestro, diferente a la prefabricada por el capitalismo para asegurar su dominio. Por esa vía, en el año 2006, la autora inicia una indagación empírica en un curso concebido y dirigido por ella ¹ con el objetivo de ofrecer algunos fundamentos de carácter teórico y metodológico, para que los maestros de Ciencias Sociales, en su etapa inicial de formación, hallen sentidos para constituirse como sujetos de saber en el contexto contemporáneo.

¹ El nombre del curso es *Maestro de ciencias sociales sujeto de saber*. Un curso ofrecido -desde el año 2006 a la fecha- a estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

En ese marco, emergió de nuevo el problema del dominio, pero ya como forma de manifestación de la razón instrumental que es el concepto central de esta investigación y que la autora, como se ha dicho, estudia siguiendo los primeros teóricos de la Escuela de Frankfurt. En este momento llamó particularmente la atención de ella, el hecho de que los frankfurtianos pensarán la razón instrumental como una marca de dominio que - en forma de lógica de valor de cambio- se ha impuesto históricamente sobre la esfera pública, la naturaleza y la subjetividad. Esto la llevó a pensar en la vigencia del concepto para comprender muchos aspectos de la realidad escolar y desde allí se comprometió con el que es el objeto de este trabajo: la Escuela contemporánea. Fue ahí donde se abrió espacio la inquietud por los beneficios que el amo moderno obtiene de dicha instrumentalización, y por los artificios que este despliega, para maquillar los estragos producidos en los sujetos y en los procesos en el ámbito escolar. En este punto fue tomando forma la pregunta por la posibilidad de cambiar una realidad sometida a la razón devenida en instrumento. Específicamente se pensó en ¿cómo sería posible transformar la realidad escolar, considerando que todas sus formas son parte de una vida instrumentalizada? O mejor, ¿Qué posibilidad tendría la Escuela contemporánea de constituirse en un espacio de mediación para producir una suerte de re-encantamiento de la razón?

En el intento de hallar pistas para pensar lo preguntado, se recurrió a un examen general de algunos trabajos en los que lo instrumental es planteado como el germen de los problemas educativos contemporáneos.² En dichos trabajos aparece directa o indirectamente nombrado el concepto de razón instrumental, siendo notorio el interés por la perspectiva crítica de Habermas. Dichos trabajos no se extienden en la comprensión del complejo mundo de la crítica de la razón instrumental ejercida por Horkheimer y Adorno, en quienes, según la perspectiva asumida aquí, se encuentran claves interesantes de lectura para pensar la realidad educativa contemporánea.

² Algunos de esos trabajos son: Pozuelos, Romero, García F & otros (2010), Cuban (1993), Fullan (1997), Escudero (2002), Hargreaves & Fink (2002), y Hargreaves (1996 y 2008); Pozuelos & Romero (2002); Gimeno (2005); Martínez-Bonafé (2005); Hernández & Sancho (1998), entre otros. González (2010), Rendón (2011), Vila (2005), (Arias & Peralta: 2011), Vivas (2005), Curráis & Pérez-Froiz (1995).

De ese modo, sin desconocer la importancia de la crítica habermasiana- en la que es válido el esfuerzo por superar los atolladeros de los primeros frankfurtianos- se consideró fundamental, seguir, antes que nada, las huellas de la crítica de la razón instrumental tal como la presentan los primeros teóricos de Frankfurt, quienes a través de la historización del concepto en Occidente, logran mostrar en perspectiva, todo lo que en el horizonte del pensamiento ha generado el devenir de la razón en instrumento. Un proceso que se advierte como fundamental para afinar la objeción epistemológica, que en el contexto actual, debe plantearse a un positivismo visiblemente revitalizado en su componente ideológico. Más aún, el reconocimiento del devenir de la razón, es fundamental para fortalecer la debilitada conciencia histórica y reivindicar el papel del intelectual y de la crítica que bajo el manto de la instrumentalización han entrado en crisis.

Sin duda muchos asuntos quedan pendientes. Uno de ellos, quizá por demasiado ambicioso: establecer puntos de continuidad y de ruptura entre los miembros de la llamada Primera Generación de la Escuela de Frankfurt, con sus principales críticos. Por ahora se consideró importante haber seguido las huellas de esa crítica planteada por Horkheimer y Adorno, en la que la instrumentalización de la razón se muestra como una de las causas fundamentales de la crisis de la civilización occidental. Esto valida el esfuerzo de esta investigación por presentar una síntesis de ese proceso, que si bien puede juzgarse como innecesaria, es importante en la medida en que abre una diáspora de posibilidades -más allá del ámbito educativo- para interpretar diversos fenómenos de la realidad. De hecho, fue un paso ineludible para hacer visible la cara de la razón que ha sido mutilada (la razón sensual), y que se considera separada de ella, pero que es justamente la que completa el movimiento dialéctico que constituye la razón como posibilidad de emancipación.

Precisamente, dada la envergadura del tema, Desde mayo de este año, la autora inició un proyecto de investigación en el que intenta darle continuidad a lo esbozado en la parte final de esta investigación. Dicho proyecto ahondará en el carácter documental y en el caso colombiano al que se alude en el presente trabajo. El objetivo será profundizar en el modo o modos en que la Escuela podría articularse a la utopía por la vía de la razón sensual y la participación que, en este proceso, tendría el arte. Esta indagación se focalizará en los sujetos en posición de maestro, e indagaría por las representaciones

sobre lo escolar y lo educativo que determinan sus prácticas. Conocer dichas representaciones permitirá rastrear las marcas de la razón instrumental en la constitución de la subjetividad de dichos agentes. Esto abrirá la posibilidad de pensar si los maestros- en el contexto actual- tendrían la potencia suficiente para situarse en un *centro de fuerza* capaz de entablar luchas con esas representaciones que han modelizado, desde la instrumentalidad, su comportamientos, su sensibilidad, su memoria, su percepción y sus imaginarios.

Es en ese punto donde se abriría la pregunta por la posibilidad de la emergencia de una subjetividad crítica, capaz de impugnar los códigos preestablecidos por la producción de subjetividad capitalista, y de acercarse a modos de sensibilidad y de relación con el otro, donde el centro lo ocupe la vida humana y no la producción y el consumo. La idea sería imaginar nuevos agenciamientos de singularización en los que medie lo sensible como aspecto esencial de la razón que ha sido mutilado. El proyecto será inscrito ante el Comité para el Desarrollo de la Investigación – CODI- de la Universidad de Antioquia, que dentro de sus políticas de investigación apoya proyectos de investigación formulados por profesores que se vinculen a la Universidad mediante concurso de méritos o que se reincorporen a la institución luego de concluir sus estudios de doctorado.

Por otra parte, es preciso dejar claro, que esta investigación no pretende ser una “nueva verdad” sobre el campo disciplinar en el que se inscribe. De hecho, muchas de las ideas aquí desplegadas ya han sido pensadas por muchos autores. No obstante, si dichas ideas produjeron resonancia en la autora de este trabajo, es porque expresan algo original en ella, y en ese sentido son propias. Además, el hecho de retomarlas y reordenarlas a su manera, constituye en sí mismo una versión diferente a las producidas sobre el tema: Un solo movimiento al caleidoscopio ya crea una forma totalmente diferente a la anterior.

Así pues, que si se quisiera hablar de este trabajo en términos de originalidad- un concepto tan elusivo como huidizo- podríamos decir, que lo original en él reside en tres aspectos básicamente: Uno, en la síntesis que ofrece de los diferentes relatos sobre la manera como se ha producido la instrumentalización del mundo en general, y del mundo educativo en particular; dos, en el relato que hace de la tradición filosófica de la Escuela de Frankfurt en torno a la razón instrumental; y, tres, en el esbozo de la posibilidad de que la Escuela contemporánea se comprometa con la apertura de espacios para que acontezca la emergencia de subjetividades capaces de frustrar las permanentes tentativas de nivelación, autoconservación y estandarización, producidas por la lógica de dominio de la razón instrumental.

Finalmente, no sobra añadir, que esta ha sido una investigación difícil, y, en muchos pasajes, incómoda. Primero, por las fibras de lo personal que alcanzó a tocar, y segundo, por los conflictos que a veces enfrentó la autora para expresar cosas que igualmente podían ser incómodas para otros.

Fragmento Uno:

Razón instrumental. Una aproximación conceptual

en el horizonte de un capitalismo en plena expansión se dibujaba ya para singulares espíritus atentos un fúnebre cortejo formado por hambres, guerras, racismo y aplastamiento de las libertades. La sistemática regulación de las conductas de vida en la renuncia, la obediencia, el acatamiento, la sumisión y la esperanza en el otro mundo proporcionó alas a los poderes totalitarios. La irrupción del nacionalsocialismo y el fascismo, el triunfo del estalinismo, obligaba a retomar una vez más la cuestión del sujeto
(Foucault: 1987: 23).

Consideración

En este fragmento exploraremos los senderos de la crítica a la razón instrumental recorridos por el filósofo de la primera generación de la Escuela de Frankfurt, Max Horkheimer.³ Enfatizaremos en el vínculo *razón-dominio*, como expresión de un positivismo consagrado por la “autoridad de la tradición”, del que emergería la *razón instrumental* que opera en los discursos y las prácticas escolares en el mundo neoliberal contemporáneo. Con el reconocimiento de ese concepto de *razón instrumental* en la obra del filósofo de Stuttgart, pretendemos hallar algunos hilos para hilvanar los fragmentos siguientes.

La exposición está organizada en tres tiempos: en el primero presentaremos un esbozo general del modo de pensamiento que subyace a la Ilustración, como un momento histórico en el desarrollo del pensamiento moderno, en cuyo centro aparece la que llamaré *razón iluminada*. Aquí se tomará como referente principal el reconocido artículo de Immanuel Kant, que bajo el título “Respuesta a la pregunta qué es la Ilustración”, escribió en 1784. Asimismo, tomaremos algunas ideas formuladas por Ernest Cassirer (1993), Alain Touraine (1994), Fredric Jamenson (1991) y Marshall Berman (1988).

³ Podríamos afirmar que la postura intelectual de Max Horkheimer (1895-1973) se sostiene en un pesimismo ilustrado no conformista en el que resuenan las voces de Kant, Marx, Schopenhauer y Nietzsche. Voces presentes en la crítica erigida por el filósofo a la irracionalidad campeante en el mundo contemporáneo de la cultura de masas.

En el segundo tiempo –que denomino *penumbra*–, se hará una referencia breve a los primeros críticos de la modernidad –Rousseau, Tocqueville, Marx, Weber y Nietzsche–⁴ que antecedieron a los críticos de la primera generación de la Escuela de Frankfurt, para quienes justamente la modernidad –y la Ilustración como su idea-fuerza– se constituyó en el punto de referencia obligado de su crítica. En este tramo seguiremos básicamente la orientación de Rodolfo Bórquez (2006), Michael Löwy (1990), Vanesa Lemm (2010; 2013) y Max Weber (1993).

Finalmente, para entender cómo esa razón iluminada que palpitaba en el corazón de la ética kantiana avanza hacia su eclipse, focalizaremos la atención en la crítica de Horkheimer y Adorno en *Dialéctica de la Ilustración* (1994) y en la *Crítica a la razón instrumental* (1973) de Horkheimer, texto en el que expresamente se discute y define el concepto que apoya esta investigación.

1. Razón Iluminada

Esta efervescencia, que se extiende por todas partes, ataca con violencia a todo lo que se pone por delante, como una corriente que rompe sus diques. Todo ha sido discutido, analizado, removido, desde los principios de las ciencias hasta los fundamentos de la religión revelada, desde los problemas de la metafísica hasta los del gusto, desde la música hasta la moral, desde las cuestiones teológicas hasta las de la economía y el comercio, desde la política hasta el derecho de gentes y el civil. Fruto de esta efervescencia general de los espíritus, una nueva luz se vierte sobre muchos objetos y nuevas oscuridades los cubren, como el flujo y reflujo de la marea depositan en la orilla cosas inesperadas y arrastran consigo otras
(Cassirer: 1993: 19).⁵

⁴ Valga aclarar, que no pretendemos desarrollar un vasto análisis sobre las formulaciones ofrecidas por dichos autores, sino que nos limitaremos a destacar algunas de sus ideas que se conectan con nuestro interés.

⁵ Palabras retomadas por Cassirer de uno de los portavoces más destacados de la Ilustración francesa, Jean Le Rond D'Alembert (1717-1783).

Ernst Cassirer afirma que aunque la “época de las luces” dependió en gran medida de los siglos que la precedieron”,⁶ consiguió “una forma totalmente nueva y singular del pensar filosófico” (1993: 10) que abrió una perspectiva inédita, al romper con los rígidos esquemas dejados por el sistema metafísico anterior. En ese sentido, precisa:

El siglo XVIII [y]a no compite con Descartes, Malebranche, Leibniz y Spinoza por el rigor sistemático y la perfección sistemática. Busca otro concepto de la verdad y de la ‘filosofía’, un concepto que las amplíe, que les dé una forma más libre y móvil, más concreta y viva. La Ilustración no recoge el ideal de este estilo de pensar en las enseñanzas filosóficas del pasado, sino que lo forma ella misma según el modelo que le ofrece la ciencia natural de su tiempo. Se trata de resolver la cuestión central del *método* de la filosofía, no ya volviendo al *Discurso del método* de Descartes, sino, más bien, a las *regulae philosophandi* de Newton (Cassirer: 1993: 21).

Sin desprestigiar el *esprit systématique* del siglo anterior, el pensamiento ilustrado –que gravita alrededor de la física newtoniana– “proclama una nueva alianza entre el espíritu “positivo” y el “racional” (Cassirer: 1993: 23) de la que emerge una nueva metódica del conocimiento que seguirá la “lógica de los hechos”, esto es, partirá de los fenómenos para llegar a los axiomas y principios: Considerará “el principio como lo derivado” y “el hecho como lo original” (Cassirer: 1993: 72). En consecuencia, la nueva teoría epistemológica de la Ilustración no arrancará de “supuestos universales sobre la naturaleza de las cosas para derivar de ellos el conocimiento de las acciones particulares”, [sino que lo hará de] “la observación directa” [para llegar] “a los primeros principios y a los elementos simples del acontecer” (Cassirer: 1993: 69).⁷

⁶ Se refiere básicamente al siglo XV, en el que se produce el movimiento literario y espiritual del Renacimiento; al Siglo XVI, en el que ocurre la Reforma religiosa; y al siglo XVII, en el que triunfa la filosofía cartesiana. Tres hitos históricos a partir de los cuales se constituye la modernidad.

⁷ Este era el medio a través del cual el Siglo de las Luces alcanzaba “la auténtica correlación de “sujeto” y “objeto”, de “verdad” y “realidad”, y [establecía] entre ellos, la forma de “adecuación”, de correspondencia, que es condición de todo conocimiento científico” (Cassirer: 1993: 23-24).

Esa nueva metódica del conocimiento supuso a la vez un cambio fundamental en la concepción de la razón, haciendo visible la novedad del pensamiento ilustrado en relación con los sistemas metafísicos del siglo XVII. En dichos sistemas la razón es asumida como un *contenido* firme de conocimientos, de principios, como “la región de las “verdades eternas”, (...) “las verdades comunes al espíritu humano y al divino”, al reino de lo inteligible [y] de lo suprasensible puro” (Cassirer: 1993: 28). En el pensamiento ilustrado se la tomará “más bien como una *energía*, una fuerza [espiritual-radical] que no puede comprenderse plenamente más que en su *ejercicio* y en su *acción*”,⁸ (...) “una fuerza que conduce al descubrimiento de la verdad y a su determinación y garantía” (Cassirer: 1993: 28).

Precisamente –considerando que el camino para llegar a la verdad de las cosas tiene su fundamento filosófico en la razón científica, y no en una verdad revelada para todas las cosas–, los pensadores ilustrados tenderían hacia la secularización del pensamiento⁹ como antípoda de los principios religiosos en los que se sustentaban todas las formas de conocimiento. De este modo, negaban el uso de cualquier recurso metafísico y religioso, para “resolver el problema lógico y gnoseológico de la relación del conocimiento” (Cassirer: 1993: 18). Contrariamente, proponían asentar ese conocimiento no sobre elementos exteriores al mundo¹⁰ –los cuales podrían ofrecer solo respuestas aparentes o confusas– sino “sobre el terreno de la experiencia”¹¹ (Cassirer: 1993: 59).

⁸A propósito del ejercicio y la acción, Cassirer aclara que el concepto de razón en el siglo XVIII, no hace referencia a un *ser* sino a un *hacer*, algo que pone a la razón en relación no con sus resultados, sino con su función.

⁹Para Max Weber, un mundo secularizado o desencantado es aquel en el que “no existen en torno a nuestras vidas poderes ocultos e imprevisibles, [es aquel en el que], por el contrario, todo ser es dominado mediante el cálculo y la previsión” (Weber: 1967: 200). Así, según Weber, el proceso de secularización que caracteriza a la modernidad no conlleva necesariamente la desaparición de la religión, sino que le pone límites a su deseo desmedido de unificación (Cfr. Weber: 1967: 200).

¹⁰Las cosas exteriores son aquellas que están por fuera de la naturaleza; naturaleza que los ilustrados concebirán no solo como el mero “dominio de la existencia física”, sino como “el origen y la fundación de las verdades (...) susceptibles de una fundación puramente inmanente, que no exigen ninguna revelación trascendente, que son por sí mismas ciertas y evidentes” (Touraine: 1994: 22).

¹¹Todo lo que cae fuera de la experiencia es inaccesible al conocimiento, será lo que plantee el idealismo trascendental kantiano, en el que solo se pueden aplicar categorías a los fenómenos, dado que las realidades metafísicas –Dios, Alma, por ejemplo– escapan a la experiencia.

Así, frente a la idea de una “razón trascendente” promovida por el pensamiento metafísico del siglo XVII, el pensamiento ilustrado del siglo XVIII opondrá la idea de una “razón secularizada” que se extenderá progresivamente a toda la vida humana, liberando la cultura, la política y la sociedad del monopolio de la mirada religiosa sobre el mundo.¹² En consecuencia, diríamos con Horkheimer, que ocurre una “pragmatización de la religión” entendida como la adaptación del cristianismo “a las formas científicas y políticas contemporáneas” (Horkheimer: 1973: 74).

Inmersa en ese proceso de secularización del pensamiento –en el que se instaura la confianza en el progreso continuo de la razón– aparece la figura filosófica de Immanuel Kant (1724-1804), cuya ética simboliza el florecimiento del proyecto ilustrado. Con el ensayo que responde a la pregunta “¿Qué es Ilustración?” publicado en 1784 (2004), y bajo el lema ¡*Sapere aude!* (*Ten valor de servirte de tu propio entendimiento*), el filósofo prusiano le dará un sentido concreto al proyecto ilustrado, convirtiéndose en el “mayor teórico de la Ilustración” (Horkheimer: 2000a: 73).

La Ilustración en Kant aparece como el signo de una época en la que la tarea del hombre es emanciparse intelectual y moralmente de todo aquello que lo constriñe. De este modo, cuando se refiere a la ilustración no solo se refiere a una época, sino a una cualidad humana poseída por quien consiga emanciparse sin requerir de la guía de otro para usar su inteligencia. Pero dicha emancipación solo sería posible para Kant con la mediación de la razón, pues, según él, es el instrumento más eficaz (por encima de la revolución) para que el espíritu humano se impregne del sentido de la Ilustración. A la vez, para que eso suceda, dirá Kant, los hombres deberán gozar de la libertad¹³ para utilizar públicamente “su propia razón,¹⁴ expresando por escrito (...) críticas y

¹² La religión no desaparecerá como lo advierte Weber, sino que quedará definida según Luckmann, como un ‘asunto privado’, como una cuestión sobre la que el individuo podría decidir tras consultar las variadas opciones que se le presentan: catolicismo, protestantismo, budismo, etc. (Cfr. Luckmann: 1973).

¹³ En Kant la libertad aparece como un imperativo relacionado con su reflexión sobre el hombre; un hombre que no está dado de antemano sino que está exigido a decidir sobre su propio ser a cada paso; decisión que será incompleta si no goza de la propia libertad (Cfr. Betancourt: 2004: 10).

¹⁴ Al uso público de la razón, Kant contraponen un uso privado, es decir, un uso restringido a cierto ámbito, un uso particular y no general. Todo aquel que forme parte de la maquinaria del Estado debe atenerse a este uso privado, en tanto que desempeñe una determinada función o encomienda. Los ejemplos que aduce Kant

argumentos ante aquel público que configura el mundo de los lectores” (Aramayo: 2004: 21-22).¹⁵

A diferencia de Descartes, Kant logra desvincular la ética de cualquier presupuesto teológico y metafísico, pero comparte la idea cartesiana de instituir la razón como el tribunal para decidir sobre toda verdad y toda realidad. Kant asume que la razón es

en una criatura la capacidad de ampliar las reglas e intenciones del uso de todas sus fuerzas por encima del instinto natural, y no conoce límite alguno a sus proyectos (...) ella misma no actúa instintivamente, sino que requiere tanteos, entrenamiento e instrucción, para ir progresando paulatinamente de un estadio a otro del conocimiento (Kant: 2004: 104).

*En tanto pensador crítico, Kant concede que nada puede justificarse si no pasa por el tamiz de la razón. Para él la razón es la más elevada de las facultades del alma, es aquello que le pertenece al hombre y lo libera, en cuanto le hace asequible todo aquello que le interesa como “sujeto *cognoscente*”. En la razón se unifica y universaliza el saber después de haber pasado por los sentidos (la percepción) y por el entendimiento (comprensión de lo percibido) que es “pensado por Kant como una facultad superior con respecto a la simple facultad de conocimiento propia del espíritu” (Betancourt: 2004: 20).*

El entendimiento pertenece a la esfera de la reflexión, en la que comienza toda libertad. El servirse del propio entendimiento es lo que posibilita, según Kant, la Ilustración, y por ende determina el abandono de la minoría de edad. En ese sentido advierte que cuando el hombre tiene el coraje de usar su propia razón y valerse de su

son el del soldado que cumple una orden, el de un ciudadano a la hora de pagar sus impuestos y el del sacerdote cuando prepara sus homilias para los miembros de su parroquia (*Cfr.* Kant: 2004: 22).

¹⁵ Ese uso público de la razón al que alude Kant, está directamente conectado con el desarrollo de la esfera pública y la emergencia de la opinión pública promovidas durante el siglo XVIII por la sociedad ilustrada de la Europa central. Algo que, según Chartier, supuso “la libre discusión en el interior de una comunidad de lectores que hace un doble uso de lo escrito: por una parte, el de la conveniencia estrecha de las lecturas realizadas en común en el seno de las nuevas formas de sociabilidad intelectual, pero también el de la reflexión solitaria, y sin embargo, compartida que permiten la escritura y la imprenta” (Chartier: 1999: III).

entendimiento sin estar bajo la tutela de otros –que él denomina “tutores”– obtiene la mayoría de edad, es decir, la autonomía. En esta perspectiva, “un hombre (...) es autónomo porque posee una voluntad capaz de generar las normas morales, de legislar por sí mismo sin necesidad de someterse a una ley ajena, y sus normas serán siempre correctas si son válidas en una legislación universal” (Tafalla: 2003: 57). En ese sentido, la razón que todos los hombres comparten; esa que los hace autónomos, es la que le permite a cada uno “formular las mismas normas de validez universal por las que debe regirse toda la comunidad moral” (Tafalla: 2003: 57).¹⁶

Ahora bien, si el hombre por pereza o cobardía se niega a servirse de su propio entendimiento para obtener esa autonomía (mayoría de edad), arrastrará por el resto de su vida con una condición de menor de edad. Condición de la que será culpable si la causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de resolución y valor (*Cfr.* Kant: 2004: 87).

Según el planteamiento de Kant, la razón aparece no solo como el medio por excelencia para llegar a la ilustración, sino como el poder mismo que ordena toda la realidad, como el medio que –en alianza con el conocimiento científico-técnico–¹⁷ produciría el progreso y ayudaría a los ilustrados, es decir, a “los burgueses”,¹⁸ a “arrebatarle a la naturaleza su secreto” (Cassirer: 1993: 64). Algo que no solo los llevaría a acrecentar su sensación de libertad, sino que los dotaría de un deseo ilimitado de conquista, ese mismo que les insuflaría las fuerzas necesarias para impugnar, intelectual y políticamente, al régimen absolutista. Intelectualmente, a través del conjunto de doctrinas condensadas en la Enciclopedia publicada en Francia a mediados del siglo XVIII bajo la

¹⁶ Universalidad, racionalidad, autonomía y humanidad, son los cuatro principios en los que descansa la ética kantiana, y que representan el proyecto ilustrado en su madurez.

¹⁷ La actividad científico-técnica ya había sido iniciada en el siglo XVII, pero durante la Ilustración adquirió “toda su amplitud y toda su eficiencia”, extendiéndose a “los dominios de la vida espiritual”, convirtiéndose en “una de las preocupaciones más hondas de toda la cultura (*Cfr.* Cassirer: 1993: 63). La ciencia (natural) constituida en un modo fundamental de poder, será la base para la organización formal de un sistema científico cuya ampliación y acumulación de conocimientos, se convertiría en el factor decisivo para el triunfo ulterior del positivismo.

¹⁸ El hombre ilustrado o el “sujeto lógico de la Ilustración” como afirmaran Horkheimer y Adorno, es “el burgués, en las sucesivas formas de propietario de esclavos, de libre empresario y de administrador” (Horkheimer y Adorno: 1994: 131).

dirección de Diderot y de D'Alembert; y políticamente, mediante el impulso a los movimientos revolucionarios de finales del siglo XVIII¹⁹ que facilitaron no solo su triunfo económico y político, sino que prepararon el camino para la consolidación del capitalismo a nivel mundial.

Pero no solo los intelectuales del liberalismo clásico –como es obvio– se extasiaron con el proyecto de la modernidad, también los pensadores marxistas se llenaban de entusiasmo con los cambios generados por la puesta en marcha de ese proyecto; cambios que, según ellos, llevarían la humanidad de la barbarie a la civilización, tal como lo revelaban algunas líneas del *Manifiesto Comunista* (1848):

Merced al rápido perfeccionamiento de los instrumentos de producción y al constante progreso de los medios de comunicación, la burguesía arrastra a la corriente de la civilización a todas las naciones, hasta a las más bárbaras. Los bajos precios de sus mercancías constituyen la artillería pesada que derrumba todas las murallas de China y hace capitular a los bárbaros más fanáticamente hostiles a los extranjeros. Obliga a todas las naciones, si no quieren sucumbir, a adoptar el modo burgués de producción, las constriñe a introducir la llamada civilización, es decir, a hacerse burguesas. En una palabra: se forja un mundo a su imagen y semejanza (Marx y Engels: 1970: 32).

¹⁹ Valga agregar que ese combate al absolutismo llevaría a los pensadores ilustrados a extender su crítica a los ámbitos político, moral y religioso. En el ámbito religioso, establecerán el deísmo, colocando los principios de validez de la existencia y la naturaleza de Dios y de la religión, dentro de los límites de la razón. Aquí aparece Kant como una figura representativa que “estableció los principios básicos del deísmo al afirmar que la religión no puede contener nada irracional”; y que de “esta forma, la verdad religiosa se revela a la razón misma, resultando inoperante o inútil la revelación histórica” (Bórquez: 2006: 21). En el terreno moral –en el que aparecen las figuras de Smith (1723-1790), Hume (1711-1776), La Bruyère (1645-1696) y Rousseau (1712-1778)–, se hace una crítica racional a los principios que deben guiar la vida moral de los individuos, los cuales, según estos pensadores, actúan bajo la influencia de las pasiones y los sentimientos. Por su parte, la crítica extendida a la esfera política, estará encabezada por pensadores como Hobbes (1588-1679), Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778), Montesquieu (1698-1755) y Voltaire (1694-1778). Con ellos se abrirá el debate sobre las formas de gobierno y sobre las fuerzas en que dichos gobiernos habrían de sostenerse para respetar el estado natural del hombre. Un estado que para Hobbes es de maldad y guerra, mientras para Locke y Rousseau es de libertad, bondad y racionalidad. Montesquieu, por su lado, con miras a evitar el monopolio del poder, apelará a la idea de la división de los poderes en legislativo, ejecutivo y judicial, y Voltaire, acérrimo crítico de las monarquías y de la Iglesia, reivindicará la idea de una “moral práctica” y una filosofía con espíritu crítico –guiada por la experiencia y la razón–, y capaz de enfrentar la tradición (Cfr. Bórquez: 2006: 21-26).

Como lo sugiere Berman, Marx asumía como un logro auténticamente revolucionario de la burguesía, la destrucción de “las relaciones feudales patriarcales e idílicas” (Berman: 1988: 51). Pensaba que en esa destrucción se hallaba la clave no solo para la realización de lo soñado por los poetas, los intelectuales y artistas, sino para la liberación de la capacidad y el impulso humanos para el desarrollo y el cambio. Sin embargo, Berman indica que Marx no solo admiraba el mundo moderno, sino que a la vez le temía: lo veía como progreso y destrucción al mismo tiempo.

Para Marx era claro que si bien la burguesía construía, lo hacía para destruir en nombre de la rentabilidad. Así, “constataba que la modernización económica (capitalismo) suscitaba a la vez “la explotación del hombre por el hombre y el empobrecimiento de las mayorías”, “efectos [para él] perversos que [iban] contra los objetivos genuinos” (Bórquez: 2006: 38) de la modernidad. De ese modo, hacía notar que el burgués acababa comportándose como un mago incapaz de dominar las potencias infernales que había desencadenado con sus conjuros, desvaneciendo todo lo sólido en el aire (*Cfr.* Berman: 1988: 97).

En definitiva –como lo advierte Jamenson–, Marx exhorta a pensar el capitalismo como lo mejor y lo peor, que le había sucedido a la humanidad:

nos insta (...) a reflexionar sobre este desarrollo de manera positiva y negativa al mismo tiempo; en otras palabras, a alcanzar un modo de pensar que sea capaz de aprehender de manera simultánea los rasgos funestos del capitalismo y su extraordinario y liberador dinamismo, en una misma reflexión, y sin atenuar la fuerza de ninguno de los dos juicios (Jamenson: 1991: 77).

En su versión pesimista, Marx asumía al burgués (“el mago incapaz”) como una suerte de esperpento. Un equivalente al Fausto de Goethe (“el desarrollista”), que en su “lucha feroz” por expandir los poderes humanos mediante la ciencia y la razón, desembocaba en una irracionalidad demoníaca. Pero el hecho de saber que eso era así, no fue un obstáculo

para que el “relato marxista”²⁰ se moviera hacia la esperanza. Una esperanza que puso en el proletariado (“los aprendices de mago”), al asumirlo como el sujeto que encarnaría el sueño de instaurar un mundo justo y racional, tras arrebatarse el control de las fuerzas productivas a esa burguesía esperpéntica. Más aún, según Marx, esa era la vía para trocar el final trágico de la modernidad, en un final feliz. Sin embargo, –como veremos–, la luz proyectada por el esperanzado “relato marxista”, y por el eufórico “relato Iluminista”, empezaba a apagarse, hasta entrar en riesgo de eclipsarse.

2. Penumbra

Podríamos decir que para sus defensores, la Ilustración era una suerte de resplandor extendido sobre la sombra de los siglos de oscurantismo que la precedieron. Un resplandor que –a golpe de equívocos y deslices– empezó a mostrar su cara oscura, atrayendo la mirada de los detractores, que terminaron oscilando entre la aceptación y el rechazo de los ideales de la ilustración. Nos referimos a los críticos clásicos de la modernidad –entre los que cabe nombrar a Rousseau, Tocqueville, Marx, Weber y Nietzsche– que antecedieron a Horkheimer, Adorno y Marcuse, los teóricos de la primera generación de la Escuela de Frankfurt, para quienes justamente la modernidad –y la Ilustración como su idea-fuerza– se constituyó en el punto de referencia obligado de su crítica.

De acuerdo con lo dicho, en lo que sigue haremos una breve referencia a aquellos considerados como los críticos clásicos de la modernidad, para después adentrarnos en la corriente crítica de nuestro interés: la de los teóricos de Frankfurt, y especialmente en Max Horkheimer y su análisis del proceso histórico que dio lugar al “eclipse de la razón” o, lo que es igual, al triunfo de la “razón subjetiva” sobre la “razón objetiva”, que no es otra, como veremos, que la *razón instrumental*.

²⁰ Expresión utilizada por Lyotard, (Cfr. Lyotard: 1987a).

2.1. La crítica de Rousseau

El proyecto ilustrado de la modernidad no fue apoyado, desde su origen, por todos los intelectuales. Un ejemplo de eso lo ofrece la figura del filósofo francés Jean-Jacques Rousseau, quien, a pesar de ser asumido como un pensador ilustrado, se mostró como uno de los grandes detractores de dicho pensamiento al develar sus profundas contradicciones. Su crítica sienta un precedente de las críticas posteriores, y por ello hemos considerado referenciarla.

De acuerdo con Bórquez (2006), el fundamento de la crítica rousseauiana a la modernidad está en el cuestionamiento a la idea de progreso expuesta en su *Discurso sobre las ciencias y las artes*, pronunciado en 1750 (Rousseau: 1998). “Mientras que en la Sorbona Turgot afirmaba tener absoluta confianza” en dicho progreso, Rousseau, (...) sostenía lo contrario (Cfr. Bórquez: 2006: 33). Para él, pese a que la “razón científica” (razón iluminada) había ampliado “nuestro saber y dominio sobre la naturaleza”, no había conseguido “crear un hombre más libre, feliz y bueno” (Bórquez: 2006: 33), no le había generado “progreso moral”. Al contrario, Rousseau advertía que si algo había producido la civilización y la razón que la sostenía, era la corrosión del hombre y la decadencia de las costumbres.

En ese sentido, Rousseau precisaba que el “progreso material” o técnico no debía confundirse con el “progreso moral” o humano, y que el progreso no debía ser reducido al aspecto científico-técnico, pues no existía un verdadero progreso en el que hubiere pobreza moral y cultural. Pero la crítica permanente de Rousseau a esa idea de progreso no significaba el desconocimiento de su importancia, ni su renuncia a ella. Lo que más bien intentaba era cuestionar el hecho de que en la práctica, la idea de progreso negaba y limitaba drásticamente cualquier posibilidad libertaria e igualitaria para la realización humana del hombre, y de su experiencia de sociabilidad. Algo que, según él, traicionaba los principios de la Ilustración.

Rousseau terminará responsabilizando a las ciencias y a las artes de la pobre condición moral del hombre. Es más, acabará mostrando su desconfianza en la razón misma, comparando al hombre pensante con un “animal depravado”.²¹ Alusión con la que no pretendía mostrar un desprecio por la razón, sino más bien su indignación por “la frialdad de los enciclopedistas, para quienes no había nada sagrado” (Bórquez: 2006: 33). Algo que él juzgaba como peligroso, dado que arrasaba con aspectos morales del hombre que era indispensable conservar.

De gran importancia en ese *Discurso sobre las ciencias y las artes*, será entonces el valor otorgado por Rousseau a los aspectos volitivos (de “voluntad”) en relación con los intelectuales, que si bien eran importantes para él, no debían confundirse o estar por encima de los volitivos. En consecuencia, advertía que “la ciencia debía limitarse a comprender, explicar y buscar soluciones en el mundo de los fenómenos, pero no debía entrometerse en las emociones y sentimientos de los hombres, y menos aún dictar leyes morales” (Bórquez: 2006: 34).

Por otra parte, en el *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* (1755), Rousseau criticará la desigualdad, acercándose a la crítica posterior de Marx al capitalismo. Para Rousseau, en el establecimiento de la propiedad estaba el origen de la desigualdad. Afirma que la propiedad se establece como producto del desarrollo de las actividades agrícola y metalúrgica, las cuales, a su vez, generarían el sedentarismo, la acumulación de riquezas y el cercamiento de las tierras. A partir de ese momento, el hombre cambiaría drásticamente: después de haber vivido en libertad, plenitud, reposo y abundancia, esto es, en “estado de naturaleza”, terminaría subsistiendo en medio de la esclavitud, la servidumbre y la escasez. En este contexto empezará a primar la ley del más fuerte (de los ricos, los poderosos) encubriendo de institucionalidad, la perpetuación de la propiedad privada y, por ende, el dominio de unos hombres sobre otros.

²¹ *L’homme qui médite est un animal dépravé* (El hombre que piensa es un animal depravado) es el aforismo con el que Rousseau daba cuenta de su desconfianza en el modo como el pensamiento ilustrado asumía la razón. (Cfr. Bórquez: 2006: 33).

Para Rousseau, ese proceso era un “mal” irreversible. En razón de ello, no defenderá ni la abolición de la propiedad privada, ni el retorno al estado de naturaleza (la recuperación del “buen salvaje”). En el fondo no dejaba de ser un burgués optimista, a pesar de ser un fuerte crítico de su época. Lo que sí defendió fue la conformación de una sociedad que –a través de un “contrato social” – garantizará el bien común; la constitución de un Estado cimentado en la “fuerza moral” y no en la “fuerza física”. Un Estado que, “como comunidad de ciudadanos” (“voluntad general”), hiciera contrapeso a la “diferenciación social” derivada de “la modernización misma” (Cfr. Touraine: 1994: 27). La solución de Rousseau estará entonces en torno a la idea de inducir

un vuelco profundo de las contradicciones sociales, con el fin de construir una sociedad de comunicación fundada en el conocimiento intuitivo de la verdad (...). Rousseau critica la sociedad, pero en nombre de las luces de la razón. Invoca una naturaleza que es el lugar del orden, de la armonía, y por lo tanto de la razón. Rousseau quiere volver a situar al hombre dentro de ese orden y hacerlo escapar de la confusión y del caos creado por la organización social. Ese es el fin de la educación: formar un ser natural, bueno, razonable, capaz de sociabilidad; tales son las ideas expuestas en el *Emilio o de la educación* (Touraine: 1994: 28).

2.2. La crítica de Tocqueville

El pensamiento filosófico político de Alexis de Tocqueville se despliega en el contexto de una nueva fase de secularización que se abre a partir de la independencia de los Estados Unidos de América y del triunfo de la Revolución Francesa, dos eventos históricos sellados por la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, documento aprobado por la Asamblea Nacional Constituyente francesa el 26 de agosto de 1789, que se convertiría en el fundamento ético de la época que iniciaba.

Por haber puesto la ley como la esfera que mediaba y determinaba los límites de la libertad individual y el respeto de los derechos de los demás, el texto Declaración de

los Derechos del Hombre y del Ciudadano, según Touraine, fue “identificado con los principios de la democracia y con el derrocamiento del Antiguo Régimen, tanto en Francia como en otros países”. A partir de él, “se concibe la ley como la expresión de la voluntad general y como instrumento de igualdad” (Touraine: 1994: 58-59). Precisamente este será el tema abordado por Tocqueville en su obra *Sobre la Democracia en América* (1835 volumen I y volumen II, 1840),²² obra en la que el pensador francés opone la “sociedad aristocrática” –sociedad desigual en la que él nació y se educó– a las “sociedades democráticas” de América, fundadas en la igualdad de los individuos.

En Tocqueville, la idea de igualdad denota “igualdad de condiciones” (fenómeno característico de la democracia moderna), o la eliminación de particularismos y tradiciones sociales y culturales que se habían convertido en obstáculos para un mundo que se pretendía completamente nuevo. Pero esa idea de la igualdad de condiciones, aún siendo muy estimada por Tocqueville, también fue vista por él mismo como un peligro.

A Tocqueville, en tanto que aristócrata y defensor de la familia y la propiedad, le preocupaba que la supresión de los obstáculos a la igualdad causara el ascenso de las masas y, por esa vía, la revolución²³ o la dictadura de las mayorías (“los pobres”), en las que priman las pasiones sobre la razón. De allí que situara “la famosa igualdad de condiciones, (...) en la cultura, en las ideas y formas de ser de los hombres, y no a nivel social, político o económico” (Bórquez: 2006: 37). De este modo, entonces prefería promover a través de la educación política, la idea de una “democracia moderada” capaz de contener el incontrolable impulso de la revolución democrática.

Tocqueville rechaza por completo la idea revolucionaria que dominó el pensamiento francés, que afirma la unidad del movimiento voluntarista que

²² *Sobre la Democracia en América* fue escrita por Tocqueville a su regreso de un viaje a Norte América que tuvo como fin estudiar el sistema penitenciario de esa parte del continente. Según Tocqueville, en la democracia de Estados Unidos de América se podían observar claramente los mecanismos institucionales, psicológicos y morales del espíritu democrático. De hecho la considerará como el paradigma por excelencia para plantear la cuestión de la democracia en Europa.

²³ Tocqueville creía que había “resistencias justas y rebeliones legítimas”. Por ello no negaba que en tiempos democráticos se pudieran producir revoluciones. Sin embargo, expresaba que en una democracia se debía dudar más que en otras formas de gobierno, “antes de emprenderlas”, pues, era preferible “sufrir muchas penas en el estado presente que recurrir a un remedio tan peligroso” (Tocqueville: 1996: 640).

impulsa a la sociedad moderna hacia la libertad y la igualdad. Tocqueville acepta plenamente el derrocamiento del Antiguo Régimen, pero rechaza la revolución, en lo cual se asemeja a muchos pensadores de su época, por ejemplo, (...) a Auguste Comte (Touraine: 1994: 74).

De acuerdo con Touraine (1994), una virtud de Tocqueville es su capacidad para abordar el tema de la democracia y la llamada “igualdad de condiciones”, rompiendo con el esquema antropológico de Rousseau y Kant. A diferencia de estos, que partían de un “hombre abstracto”, Tocqueville fundará sus investigaciones en la observación de un “hombre concreto”, es decir, un hombre real, anclado a una tradición histórica e impulsado por intereses y prejuicios y no solo por razonamientos puros.

El estudio de la modernidad que desde la filosofía política realiza Tocqueville, abonaría el terreno para el florecimiento de una forma de crítica de la modernidad desde la economía política, en cuyo centro se ubica la figura histórica del pensador alemán Karl Marx (1818-1883), quien –como lo habíamos señalado unas líneas atrás– a la vez que admirador de la modernidad, fue su crítico; apreciaba el valor de las conquistas de la modernidad, pero sin dejar de poner al descubierto sus debilidades, o más específicamente, sus contradicciones.

2.3. La crítica de Marx

Uno de los aspectos que distanciaría la crítica marxista de las anteriores, fue su concepción de la razón. Para Marx, “la razón se erige, entera y sustantivamente, *dentro* de la historia, (...) se le encuentra activa en las formas de racionalidad inscritas en los procesos efectivos” (Pérez: 2013: 251-252), y no opera como una suerte de mirador aislado desde el cual “el individuo observa y juzga al mundo”, ni tampoco como “un ideal normativo” capaz de iluminarlo todo. La razón es “sólo un momento del proceso incesante por el cual, sin otro fundamento que el concepto que van forjándose de sí

mismos en su historia, los seres humanos están buscando nuevas instituciones y nuevas libertades” (Pérez: 2013: 253).

De ese mismo argumento historicista hace uso Marx para criticar a los economistas clásicos, quienes, según él, utilizaban las categorías sin cuestionar nunca su origen, como si fuesen “ideas fijas, inmutables, eternas” (Pérez: 2013: 235). Los economistas clásicos, advertía Marx, hablaban de las relaciones burguesas de producción y de las categorías que las denotan, en un presente indefinido. No tenían en cuenta que para llegar a las relaciones capitalistas, “los trabajadores debieron ser liberados de las antiguas formas de dominación esclavista y feudal” (Pérez: 2013: 239). Algo a lo que se llega por vía del antagonismo, una idea, como sabemos, sustancial dentro de los presupuestos marxistas.

Otro aspecto en el que se revela la concepción histórica de Marx, es en su noción de modernidad. A diferencia de los pensadores del siglo XVII y XVIII que concibieron la modernidad como una idea, Marx y los pensadores de los siglos XIX y XX, la asumieron como “una voluntad colectiva” en la que el sujeto se identifica con el sentido de la historia, que se expresa en un constante progreso”. Un “progreso concreto a nivel del trabajo, de la producción y de la vida colectiva que se manifiesta como voluntad de autoproducción y autotransformación de la sociedad” (Bórquez: 2006: 41).

La crítica de Marx a la modernidad, tal como lo precisa Michael Löwy, “no se restringe a la propiedad privada de los medios de producción (...). Es el conjunto existente del modo de producción industrial y el conjunto de la sociedad burguesa moderna [lo] que él cuestiona” (1990: 89). Un cuestionamiento en el que la alienación ocupa el centro; sobre todo en sus escritos de juventud, particularmente en *Los Manuscritos* de 1848, en los que expone cómo el excesivo poder del dinero dentro del capitalismo, estaba sometiendo a una pura dimensión cuantitativa las cualidades humanas y naturales. Como ejemplo de esto se refiere al trabajador, quien termina siendo “reducido a una condición de mercancía (...) tornándose en un ser condenado física y

espiritualmente deshumanizado (...) forzado a vivir en las cavernas modernas peores que las primitivas” (Lowy: 1990: 89).

En *El Capital* (1867), el principal objeto de la crítica de Marx será la explotación del trabajo, la extracción del “plusvalor”²⁴ por los propietarios de los medios de producción. En este punto, Marx denunciará que una de las contradicciones de la modernidad fue haber puesto en evidencia la explotación de las sociedades precapitalistas, mientras promovía formas más deshumanizadas y cínicas de explotación que las que cuestionaba. En ese sentido, asumirá que la naturaleza del trabajo en las sociedades burguesas modernas, era “una forma social y culturalmente degradada, en relación a las cualidades humanas del trabajo precapitalista” (Löwy: 1990: 90).

Como un aspecto fundamental de la degradación, Marx resalta la división del trabajo, mostrándola como la causante de que el trabajador se transforme “en algo monstruoso activando el desarrollo ficticio de su habilidad para el detalle, sacrificando toda una gama de disposiciones e instintos productores” (Löwy: 1990: 90). Asimismo, observará que la introducción de las máquinas en el proceso productivo, terminaría imponiendo la uniformidad y la rutinización, haciendo del trabajo un suplicio, y del trabajador “un apéndice vivo de un mecanismo de muerte, obligado a trabajar con la regularidad de una pieza de máquina” (Löwy: 1990: 90). Con esto, Marx mostrará la conversión del hombre concreto (“el obrero”, “el proletario”) en un hombre “enajenado, deshumanizado, unilateral, sujeto al mundo de las necesidades, inmerso en las estructuras impersonales de la producción” (Valenzuela: 1995: 133).

La crítica marxista es una crítica radical de la civilización capitalista, en cuyo centro está la revolución y quien la encabeza: el proletariado, esa clase que habrá de sepultar la burguesía para tomarse el poder y resolver las contradicciones de la modernidad. La crítica marxista insistirá en la necesidad de arribar a otro modo de civilización en el que se restituya “el papel de las cualidades sociales y naturales de la

²⁴ Con esta categoría, Marx explica el surgimiento del valor agregado del trabajo, cuyo excedente es el artilugio de la acumulación y producción capitalista. Es la cifra específica de valor que la fuerza de trabajo del proletario añade al objeto fabricado, y que no es pagado por el capitalista al trabajador.

vida humana y el papel del valor de uso en el proceso de producción”. (Löwy: 1990: 90). Algo que dentro de esta concepción solo podrá lograrse mediante la transformación completa de la naturaleza del propio trabajo y la supresión de las clases sociales.

El pensamiento marxista deja claro que con el fortalecimiento del capitalismo, la razón defendida originalmente por los enciclopedistas, estaba siendo abandonada por una razón opresora. “La propuesta de Marx es que la razón debe retornar a su función emancipadora. Pero ello solamente podrá ocurrir cuando el proletariado conquiste el poder, se construya el socialismo y, posteriormente, se consolide una sociedad comunista-igualitaria” (Bórquez: 2006: 42).

2.4. La crítica de Nietzsche

Sin ser el más sistemático de los filósofos,²⁵ Friedrich Nietzsche (1844-1900) es portador de un pensamiento filosófico de gran coherencia. Razón por la que se lo ha situado en un punto relevante dentro de la historia de la filosofía. Su crítica se extiende no solo al “racionalismo, el cientificismo y los valores promovidos por la Ilustración, sino que va más lejos; (...) apunta hacia las bases mismas del conocimiento de la cultura moderna, (...) su crítica es hacia la civilización” (Bórquez: 2006: 47). Si Marx basa su crítica en las fuerzas de producción capitalista, en la materialidad de la historia, Nietzsche va a partir de una base diferente, pero de igual modo materialista: la vida, un concepto esencial que lo coloca como antípoda de la filosofía platónica, cuya base está en lo “suprasensible” (mundo de la perfección).

Una idea-fuerza dentro de la filosofía nietzscheana es la de “cultura aristocrática”, idea que tiene ante todo “una función crítica y que debe ser entendida como una contra-fuerza frente a las tendencias niveladoras y normalizadoras de las sociedades de masas modernas y sus ideologías políticas” (Lemm: 2010: 10). Tendencias

²⁵ Su estilo de escritura –que complejiza la labor de extraer de sus obras una teoría clara y unívoca– así lo ha hecho pensar.

que han conducido a la subordinación del individuo con respecto a la sociedad, por él rechazada.

El “aristocratismo” de Nietzsche es influencia de la idea griega de aristocracia que es a la que él se remite para pensar la genealogía de la moral. Sin embargo, como lo ha clarificado Tracy Strong, “más allá de su admiración por los griegos, Nietzsche nunca favoreció un ‘retorno’ a ellos ni propuso rehacer la sociedad moderna a imagen de los mismos” (1975: 136). La idea de lo aristocrático en Nietzsche –como lo plantea Vanessa Lemm (2013), siguiendo a Emma Goldman– no está emparentada con lo político, lo social o lo racial; sino que se relaciona con “la naturaleza espiritual-cultural”, con las capacidades que porta el individuo singular (diríase noble, aristócrata) para superar las viejas tradiciones y los antiguos valores, que le entorpecen la creación de cosas nuevas y bellas (*Cfr.* Lemm: 2013: 66-67).

En esa capacidad de superación Nietzsche encuentra aquello que nombra como “voluntad de poder”, una idea que no sugiere –como comúnmente se ha creído– la búsqueda de poder o la victoria del más fuerte sobre el más débil, sino que alude a una “fuerza vital” cuyo impulso reside en sí misma y por ello no requiere de ninguna otra fuerza más que de la propia para su realización; es una fuerza que traspasa cualquier nihilismo y visión restrictiva de lo humano, conduciéndolo al perfeccionamiento y la autoafirmación.

Para Nietzsche, ser y mundo son “voluntad de poder”, es decir, son constituidos por un conjunto de fuerzas cualitativamente distintas que actúan en un perpetuo devenir dominando y siendo dominadas, en una lucha incesante que les impide alcanzar el equilibrio.²⁶ Con esta idea, Nietzsche critica la visión mecanicista de la ciencia moderna que –al ignorar las diferencias cualitativas entre las fuerzas que componen el universo– crea un modelo de naturaleza –reducido a la cuantificación y la matematización– en el que dominará la idea de equilibrio y orden.

²⁶ Nietzsche hablaba de la necesidad de abandonar la visión de temporalidad entendida como progreso, promovida por la modernidad y el cristianismo, y optaba por la idea del “eterno retorno”, a través de la que reivindicaba la importancia del instante, del “aquí y el ahora”.

En tanto fuerza vital, la “voluntad de poder” es creación de valores, de teorías, de ficciones, de obras de arte. Algo en lo que se insinúa para Nietzsche el espíritu de Dionisio, –divinidad que “representaba en la cultura griega (...) lo primitivo, lo romántico, la pasión vital e impulso creador” (Bórquez: 2006: 48) –, en oposición a la rigidez y la represión, simbolizada por el espíritu de Apolo, que terminaría dominando la cultura occidental. Y esto es precisamente objetado por Nietzsche, quien vio en la tragedia la posibilidad de resolver dialécticamente el conflicto entre Dionisio (Libertad-caos) y Apolo (Represión-orden). Tal como lo expresa en el siguiente pasaje, para él era imposible que el uno existiera sin la presencia del otro.

«Titánico» y «bárbaro» parecíale al griego apolíneo también el efecto producido por lo dionisiaco: sin poder disimularse, sin embargo, que a la vez él mismo estaba emparentado también íntimamente con aquellos titanes y héroes abatidos. Incluso tenía que sentir algo más: su existencia entera, con toda su belleza y moderación, descansaba sobre un velado substrato de sufrimiento y de conocimiento, substrato que volvía a serle puesto al descubierto por lo dionisiaco. ¡Y he aquí que Apolo no podía vivir sin Dioniso! ¡Lo titánico» y lo «bárbaro» eran, en última instancia, una necesidad exactamente igual que lo apolíneo! (Nietzsche: 2004: 60-61).

Nietzsche defenderá los instintos –representados por lo apolíneo y lo dionisiaco–, se opondrá al dominio de los valores de la tradición judeocristiana que según él pervirtieron y restringieron tales instintos, implantando en su lugar, “[l]a hostilidad, la rebelión, la insurrección contra el ‘amo’, el ‘padre’, el ancestro original y origen del mundo” (Nietzsche en Marcuse: 1983: 116). En consecuencia, dice Marcuse, “la represión y la privación fueron justificadas y afirmadas; fueron convertidas en las fuerzas todopoderosas y agresivas que determinan la existencia humana (Marcuse: 1983: 116).

Nietzsche cree en la posibilidad de transfigurar esos valores judeocristianos. Ve como destinatario de dicha tarea, a un tipo especial de hombre, una suerte de guerrero

espiritual capaz de encarnar esa “voluntad de poder”, un hombre que viva la finitud, que rechace “la moral del rebaño” y sea creador de valores: el “superhombre” (*Übermensch*). Ese que se reconoce en el vacío del “eterno retorno”, y que no se espanta ante el sinsentido de la existencia, porque goza de la virtud para crear su propio destino.

Ahora bien, sin dejar de reconocer en Nietzsche una clave para entender la historia primigenia de la subjetividad moderna, los primeros frankfurtianos encontraron problemática la “pura individualidad”, la pura soberanía del individuo que ostenta la concepción nietzscheana del “superhombre”. A propósito de ello, en *Lecciones de sociología* (1969), Adorno y Horkheimer destacan:

Genealogía de la Moral nos presenta un individuo soberano, sólo igual a sí mismo que ha llegado a liberarse de la moral de las costumbres, el individuo autónomo supermoral, el hombre de la propia, amplia e independiente voluntad, a quien es lícito prometer. En la voluntad de poder, por último, el individuo es algo totalmente nuevo y creador de novedad, un absoluto, cada una de cuyas acciones es toda y sólo suya. Por medio de sus acciones el individuo extrae, en última instancia, valores de sí mismo, y aún las palabras de las tradiciones sólo le son dadas en la interpretación individual (Adorno y Horkheimer: 1969: 50-51).

Contrariamente a lo expresado por Nietzsche en estos pasajes citados, los teóricos de Frankfurt piensan que en la constitución del individuo es fundamental la “mediación societaria”. Consideran que “antes de ser –inclusive- individuo, el hombre es uno de los semejantes, se relaciona con los otros antes de referirse explícitamente a sí mismo, es un momento de las relaciones en que vive antes de poder llegar eventualmente a autodeterminarse” (Adorno y Horkheimer: 1969: 46).

2.5. La crítica de Weber

Aunque Max Weber (1864-1920) reflexiona también desde el terreno de la economía política, su análisis de la modernidad toma como núcleo la religión, como problema fundamental del proceso de “racionalización” y “desencantamiento del mundo”, tema capital de su sistemática obra. En la matriz del pensamiento de Weber aparecen Kant, Goethe,²⁷ Nietzsche y Marx. En lo tocante al marxismo podría decirse, *grosso modo*, que Weber admite la influencia de la economía en la cultura y en la religión, pero sin plegarse completamente a la explicación del materialismo histórico. Más aún, pensaba –a diferencia de Marx– que el triunfo del capitalismo no se debió a la plusvalía o a la producción “mecánico-maquinista”, sino a la eficacia social de unos valores encarnados por la ética protestante, que consiguieron hacer del trabajo un estilo de vida.

Esa idea aparece de modo particular en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, una serie de ensayos que Weber escribe entre 1904 y 1905, dedicados precisamente a la reflexión sobre el significado del protestantismo para la cultura, y su influencia en la configuración del espíritu capitalista; espíritu que, según él, se forja en el hábito de un comportamiento racional tendiente a alcanzar el éxito económico, que inicialmente es asociado con lo divino, y posteriormente con lo secular.²⁸

Otra influencia importante que recibe Weber es la de Nietzsche. De este retoma el análisis de los valores y su importancia como fundamentos de la conciencia social, que es a la vez “conciencia moral”. Weber comprende con Nietzsche que esos valores

²⁷ Una concepción fundamental dentro el análisis weberiano –que muestra la vuelta al criticismo de Kant– es la del individuo entendido como “ser radicalmente racional”. “Weber desarrolla esta idea en su exigencia de que el individuo llegue a convertirse en persona mediante una elección libre de los valores que han de articular su existencia como hombre de cultura y posibilitar una dirección consciente de su propia vida” (González: 1988: 26). Por otra parte, en *La Ética protestante*, la influencia de Goethe se hace explícita cuando Weber retoma el concepto de “afinidades electivas”, llevando al plano de la sociología esa “idea que Goethe había tomado del campo de la química de su tiempo” (González: 1988: 27).

²⁸ Más allá de Weber y posterior a él, en 1921 Walter Benjamin publica un corto escrito que titula “Capitalismo como religión”. En él sostiene la idea de que el capitalismo no solo tiene orígenes religiosos, sino que es en sí mismo una religión: “sirve esencialmente a la satisfacción de la mismas preocupaciones, suplicios e inquietudes a las que daban respuesta antiguamente las llamadas religiones” (Benjamin: 2008: 1).

cambian a través del tiempo y que llegan a determinar de tal modo lo social, que fundan los estilos de vida y la “acción social”.²⁹

Se ha afirmado que a nivel exterior existe una gran similitud entre ambos, pero a nivel interno una gran diferencia. “Weber no resuelve el problema de los valores de nuestra época en una dependencia ni hermenéutica ni lógica respecto a Nietzsche” (González: 1988: 78). Mientras Nietzsche emite un juicio sobre los valores pretendiendo transformar su signo, Weber procura comprenderlos, entender su influencia en la vida y en la formación social. En ese sentido hay quienes aseguran que “Weber no fue un nietzscheano en el campo de la ciencia social, sino que permaneció más acá del Bien y del Mal, y por tanto más allá de Nietzsche” (González: 1988: 78).

Como lo habíamos dicho, el tema capital de la obra de Weber es el proceso de racionalización del mundo. Dicho proceso es investigado por él en tres ámbitos principalmente: en el ámbito de las imágenes del mundo (concepciones religiosas y metafísicas), en donde se produce la secularización de las creencias y los valores, esto es, el “desencantamiento del mundo”;³⁰ en el ámbito de la “acción colectiva”, donde las instituciones de la vida pública se convierten en organizaciones tecnocráticas; y en el ámbito de la “acción individual”, en el que el estilo de vida personal es ordenado por los esquemas funcionales de la producción. Todo esto se sustenta, según Weber, tanto en los avances del conocimiento científico moderno –que se pragmatizará y se convertirá en un poder controlador de los hombres y las cosas– como en la organización capitalista del trabajo, y en la burocratización del Estado moderno.

Ese mundo racionalizado, desprovisto de valores y mitos, sería, según Weber, el que propiciaría el triunfo de una “razón instrumental” o “formal”, opuesta a la “razón iluminada” definida por su capacidad esclarecedora y liberadora (sentido kantiano). De

²⁹ Weber entiende por acción social “una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por esta en su desarrollo. La captación de la conexión de sentidos de la acción es cabalmente el objeto de la sociología (...) y también de la historia” (Weber: 1993: 5 y ss.).

³⁰ Al desencantamiento del mundo moderno lo anteceden otros desencantamientos: el del mundo arcaico, el del mundo pagano y el del mundo cristiano.

esa razón instrumental se servirá el capitalismo para consolidar “un mandato jerárquico, basado en el orden legal, bajo la forma de dominación burocrática, donde las funciones son: calcular y dividir el trabajo, planificar, almacenar, hacer circular, consumir, etc., tanto los objetos como la vida misma” (Bórquez: 2006: 46).

Para el análisis del curso histórico que sigue el proceso de la racionalización, Weber propone cuatro tipos ideales de racionalidad vinculados a diferentes tipos de acción,³¹ a saber, la acción racional con arreglo a fines que es la acción más racional posible de la acción. Esta aparece definida en términos del cálculo de las “condiciones o medios” para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos”, está “determinada por las expectativas del comportamiento, tanto de objetos del mundo exterior como de los hombres”. Este es para Weber el tipo de acción que en el mundo moderno va a dominar a todas las demás. Un segundo tipo de acción racional es la acción con arreglo a valores, “determinada por los ‘mandatos’ y las ‘exigencias’ (de carácter ético, estético, religioso o de cualquier otro tipo) que el actor social se siente obligado a seguir porque cree que están dirigidos a él. Una tercera acción es “la afectiva”, que es la orientada “por afectos y estados sentimentales actuales” –amor, odio, venganza, etc. –, por impulso de los cuales el sujeto actúa, sin pensarlo; y finalmente está la “acción racional tradicional” que es la realizada por el sujeto bajo el influjo del hábito y de “una costumbre arraigada” (Cfr. Weber: 1993: 20).

Sin dejar de reconocer lo positivo y efectivo de los avances económicos y tecnológicos producidos por el capitalismo, Weber terminaría lamentando el dominio y la extensión –en todas las esferas de la vida social– de la racionalidad con arreglo a fines (razón instrumental o formal). Eso significaba para él, el abandono de cualquier posibilidad efectiva de traspasar los barrotes de la “Jaula de Hierro”,³² de salir de ese universo cosificado y vaciado de sentido, engendrado por el mundo del trabajo y la

³¹ Para Weber, “por ‘acción’ debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción *enlacen* a ella un *sentido* subjetivo. La ‘acción social’, por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de *otros*, orientándose por ésta en su desarrollo” (Weber: 1993: 5).

³² La expresión “jaula de hierro” es utilizada en Weber para describir el mundo moderno. Hace referencia a la sociedad radicalmente racionalizada bajo la forma de una burocracia.

producción, que más tarde se trocaría en mundo del consumo y de los totalitarismos que denunciarían los primeros frankfurtianos. Más aún, para Weber era

completamente ridículo proponer una afinidad electiva entre el avanzado capitalismo actual, tal como existe [...] en América, y la ‘democracia’, o inclusive la ‘libertad’ (en cualquier sentido de la palabra). La única pregunta a realizar sería ésta: donde quiera que el capitalismo prevalezca, ¿cómo son posibles aquellas dos cosas [la democracia y la libertad], en general y en el largo plazo? (Kalberg: 2005: 177).

Con Weber empieza entonces a esbozarse la imagen de una “racionalidad instrumental” vinculada al desenvolvimiento del “espíritu capitalista”- que será completada por los críticos posteriores, quienes, siendo actores de una época marcada por la dureza de los regímenes autoritarios y por el avance inusitado del capitalismo industrial, volverán su mirada hacia atrás para cuestionar la historia, y más específicamente la Ilustración, como expresión clara de una promesa de libertad frustrada.

3. Razón Eclipsada

Las lámparas se apagan en toda Europa —dijo Edward Grey, ministro de Asuntos Exteriores de Gran Bretaña, mientras contemplaba las luces de Whitehall durante la noche en que Gran Bretaña y Alemania entraron en guerra en 1914—. No volveremos a verlas encendidas antes de morir
(Hobsbawm: 1998:30).

Con la expansión de la economía mercantil burguesa, el oscuro horizonte del mito es iluminado por el sol de la razón calculadora, bajo cuyos gélidos rayos maduran las semillas de la nueva barbarie. Bajo la coacción del dominio el trabajo humano ha conducido desde siempre lejos del mito, en cuyo círculo fatal volvió caer siempre de nuevo bajo el dominio
(Horkheimer y Adorno: 1994: 85).

3.1. Circunstancias Previas

Los años 20 del siglo pasado, destilan una fe ciega en el “capitalismo imperialista” (Jamenson: 1991), que abrió las puertas a una **etapa expansiva** de la economía mundial cuyo centro eran los Estados Unidos de América, los cuales, –con su fascinante *way of life* fundado en el consumo individual de bienes–, se tornarían en el paradigma de la libertad y el bienestar del mundo entero. Para el historiador británico Eric Hobsbawm,

el siglo XX aparece estructurado como un tríptico. A una época de catástrofes, que se extiende desde 1914 hasta el fin de la segunda guerra mundial, siguió un período de 25 o 30 años de extraordinario crecimiento económico y transformación social, que probablemente transformó la sociedad humana más profundamente que cualquier otro período de duración similar. Retrospectivamente puede ser considerado como una especie de edad de oro, y de hecho así fue calificado apenas concluido, a comienzo de los años setenta (Hobsbawm: 1998: 15-16).

No obstante, –continuamos con Hobsbawm–, esa edad de oro fue fugaz, porque detrás de ella sobrevendría una crisis, “hacia un futuro desconocido y problemático”, que daría pie a que los historiadores formularan “especulaciones metafísicas” en las que advertían que el “fin de la historia” había llegado. Dicha crisis se expresaba en los continuos desastres producidos por las dos guerras mundiales que amenazaron la civilización (occidental) del siglo XIX, poniendo a tambalear la economía capitalista, las instituciones de la democracia liberal, hasta producir el avance del fascismo, que fue derrotado en 1945 por la temporal y extraña alianza, entre comunismo y capitalismo.

El siglo XX experimentará una crisis de la racionalidad moderna en la que el mundo se convertirá vertiginosamente en “en una mera acción técnica” (Bórquez: 2006: 54) puesta al servicio de acciones tan irracionales como las producidas en los campos de concentración, o las dirigidas a crear la necesidad de un consumo desaforado de todo tipo

de bienes. Ese estado de crisis originó un malestar en la cultura que inspiraría el trabajo de diferentes pensadores, y la emergencia de nuevos puntos de vista críticos. Ejemplo de ello son: las obras de Henri Bergson en Francia, las de Max Scheler y Martin Heidegger en Alemania, y puntualmente la reconocida obra de Sigmund Freud *El malestar en la cultura*, publicada en 1930. En ese contexto también tiene lugar la emergencia de la Teoría Crítica desarrollada en gran medida por el filósofo y sociólogo alemán, Max Horkheimer (1895-1973).

La Teoría crítica aparece ligada a tres experiencias históricas particulares: La experiencia de la Unión Soviética y “su evolución específica”; la de “la consolidación de los regímenes fascistas en Alemania e Italia”; y la experiencia de “la potencia integradora de un capitalismo cada vez más ‘organizado’ como el americano” (Muñoz: 2000: 11-12). En ese marco, la Teoría Crítica se afirma como un filosofar crítico-negativo,

desenmascarador de los ídolos de lo finito y reductor de las grandes ideas, tantas veces presentadas como absolutas, a la verdad relativa de una época y una sociedad, contrario a toda metafísica idealista y a todo cientificismo positivista, siempre secretamente cómplices, y al que no totalizan sus piezas concretas, consideradas en sí mismas, sino la conciencia de las grietas operantes en un todo social determinante: el nuestro. Un todo que este filosofar no duda en asumir, en definitiva, como lo falso, a la vez que se detiene analíticamente en aquellas. O lo que es igual, en la grieta entre lógica del dominio y afán felicitario, entre afán de libertad y extensión de la Administración Total, entre razón y realidad, entre concepto y objeto, entre lo particular y lo general, entre individuo y sociedad, entre naturaleza e historia, entre teoría y práctica y (...) entre ideología y realidad (Muñoz: 2000: 10-11).

Aunque no se mencionara directamente a Marx –lo cual es comprensible dada la persecución política de la que los teóricos de Frankfurt fueron objeto– es evidente la influencia que la teoría crítica recibía del materialismo histórico. De hecho en 1923, con el ánimo de institucionalizar los estudios marxistas y de análisis de la sociedad, se crea en

la Universidad de Frankfurt del Meno, el Instituto de Investigación Social, (*Institut für Sozialforschung*), ligado al devenir de la llamada Escuela de Frankfurt.

El Instituto fue abierto en 1923 por el marxista Félix Weil y el sociólogo y economista Friedrich Pollock,³³ quienes convocaron a los mejores representantes de las diferentes escuelas del marxismo (Georg Lukács, Karl Korsch y Karl August Wittfogel) para hacer parte de dicho proyecto. El Instituto inició labores formalmente en 1924 bajo la dirección de Carl Grünberg, quien adoptaría un “marxismo científico”.³⁴ En 1927, por enfermedad de Grünberg, Pollock asume la dirección hasta ser relevado, en octubre de 1930, por Max Horkheimer, quien le imprimiría un sello particular a la Escuela de Frankfurt,³⁵ y delinearía el pensamiento del Instituto con la publicación, en 1937, de su obra *Teoría tradicional y Teoría crítica*.

Así como en los inicios el Instituto siguió las orientaciones teóricas del “marxismo científico”, desde el momento en que Horkheimer asumió la dirección, el “marxismo filosófico”³⁶, (*Cfr.* Ortega: 1986: 13) se convirtió en el modelo de las investigaciones del Instituto. Sin embargo, Horkheimer, como los demás integrantes del círculo interior,³⁷ no dejaría de reconocer los límites de ese marxismo y la necesidad de recaracterizarlo. Esta recaracterización incluiría la definición del propio concepto de

³³ Además de Friedrich Pollock y Félix Weil (financiador principal del proyecto), figuraban como miembros fundadores del Instituto, Leo Löwenthal y Erich Fromm.

³⁴ Los elementos fundamentales del “marxismo científico” –también conocido como ortodoxo o ideológico– son: “una visión economicista de la sociedad, que reduce la explicación de todos los procesos sociales a causas económicas; una concepción determinista de la historia, según la cual el modo de producción capitalista colapsará inexorablemente como resultado de sus contradicciones internas; y una concepción mecánica de la dialéctica, entendida como un conjunto de leyes que determinan el curso de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento” (Heinrich: 2008: 12).

³⁵ No sobra aclarar con Wiggershaus que “[l]a denominación Escuela de Fráncfort es una etiqueta asignada desde fuera en la década de 1960, que al final fue utilizada por Adorno mismo con evidente orgullo. En un principio, esta expresión designaba una sociología crítica que veía en la sociedad un todo con elementos antagónicos en su interior, y no había eliminado de su pensamiento a Hegel ni a Marx, sino que se consideraba su heredera” (Wiggershaus: 2010: 9).

³⁶ El “marxismo filosófico” también conocido como “marxismo occidental” que se constituyó en 1920 sobre la crítica al marxismo científico. Lo característico del marxismo occidental “es su orientación predominantemente filosófica vista a la luz de Hegel, “pensador al que estas interpretaciones se remitieron fundamentalmente por considerar que en él se encontraban “las categorías fundamentales con las que Marx operó en su obra de crítica de la economía política” (*Cfr.* Heinrich: 2008: 13).

³⁷ Además de Horkheimer, al círculo interno del Instituto pertenecían: Adorno, Marcuse, Löwenthal y Pollock; al círculo exterior: F. Neumann, O. Kirchheimer. W. Benjamin y E. Fromm (*Cfr.* Honneth: 2009).

ciencia, que había entrado en crisis desde finales del siglo XIX. La “orilla más cercana de la Teoría Crítica” al marxismo, lo expresaría así:

En la actualidad, el cultivo de la ciencia ofrece un reflejo de la contradictoria situación económica. Esta se halla ampliamente dominada por tendencias monopolistas, y no obstante, en escala mundial, es desorganizada y caótica, más rica que nunca y sin embargo incapaz de subsanar la miseria. En la ciencia también aparece una doble contradicción. En primer lugar, vale como principio el que cada uno de sus pasos deba tener un fundamento, pero el paso más importante, a saber, la elección de sus tareas, carece de fundamentación teórica y pareciera abandonado al capricho. En segundo lugar, la ciencia ha de ocuparse de conocer las relaciones de mayor amplitud; pero ocurre que no es capaz de aprehender en su real vitalidad la más amplia de las relaciones, de la cual depende su propia existencia y la orientación de su trabajo, a saber, la sociedad (Horkheimer: 2003: 20).

Según Horkheimer, esa crisis de la ciencia estaba intrínsecamente ligada a la crisis general. Afirmaba que era el proceso histórico el que había ocasionado una atrofia de la ciencia como fuerza productiva afectando el contenido, la forma, la materia y el método. Además, dado que la ciencia se encontraba formulada según métodos de producción, se la había despojado de su carácter propio, y había dejado de ser empleada en el tratamiento adecuado de los problemas relacionados con el proceso de la sociedad. Esto había conducido a una trivialización de los métodos y de los contenidos, que se expresaba no solo “en el descuido de las relaciones dinámicas entre los dominios particulares de objetos, [sino también] “en el cultivo de cada una de las disciplinas (Horkheimer: 1973: 17).

Considerando que la comprensión de esa crisis de la ciencia dependía de la correcta formulación de un estudio teórico de lo social presente, Horkheimer vislumbraría la importancia de generar y difundir, desde el Instituto, investigación social de carácter

interdisciplinar³⁸ (con intención práctica), acorde a la complejidad de los tiempos que corrían. Esa idea sería la que precisamente expondría en *La situación actual de la filosofía social y las tareas de un Instituto de Investigación Social* (Cfr. Berendzen: 2013), un ensayo que presentó como lección magistral para ocupar la dirección del Instituto. Allí manifestaba:

Si se estudian los problemas, se los debe considerar desde lados diferentes; no es posible examinarlos sólo desde uno. Es seguro que han de fracasar (...) quienes corren hacia un lugar determinado sin interrogarse por las relaciones dadas, sin examinar la totalidad de las circunstancias (la historia y el presente en su totalidad), y sin avanzar hasta la esencia de las situaciones (su carácter y su relación interna con otras situaciones) (Horkheimer: 2003: 10-11).

La idea de construir una teoría interdisciplinar estaba asociada ante todo “con la crítica al neokantismo académico que se situaba al margen de lo social”. La teoría crítica de Horkheimer “reprocha hegelianamente a la moralidad kantiana su orientación formalista, abstracta y ahistórica a la par que recuerda la necesidad de una teoría materialista de la sociedad” (Maestre: 1999: 17). La propuesta de Horkheimer sería reemplazar el proyecto sociológico del Instituto, por otro centrado en una filosofía social conectada con la teoría social materialista y su “objetivo práctico de aliviar el sufrimiento y el deseo de felicidad” (Berendzen: 2013).

Para el logro de ese objetivo, se requería de la participación de varios científicos sociales y de su capacidad para mostrar una base empírica sólida de la sociedad, que pudiera reemplazar categorías metafísicas anteriores. Esto fue lo que efectivamente lograron los asociados del Instituto al desarrollar una serie de investigaciones respaldadas teóricamente en áreas que englobaban tanto la economía política como la sociología, la psicología, la antropología y la literatura. Entre esas investigaciones cabe referirse a la de

³⁸ Entre los primeros frankfurtianos, lo interdisciplinar está asociado a la complejidad de la realidad no a la idea de reunificación de los saberes tal como los asumía la positividad científica que su crítica denunciaba.

Friedrich Pollock,³⁹ y su tesis sobre el capitalismo contemporáneo como “capitalismo de Estado” que, en ese momento, era una tesis válida para explicar y criticar a la vez, tanto la marcha de las de economías capitalistas, como las del experimento soviético.

La tesis del capitalismo de Estado daba cuenta de un cambio estructural en el capitalismo (aunque se extendía también a las sociedades de tipo soviético) que indicaba una mayor presencia del Estado en la esfera de la organización económica. [Eso significaba el] traspaso de un capitalismo organizado en torno a la pequeña propiedad, a un capitalismo monopolista organizado a partir de la intervención estatal y de la gran empresa monopolista (Gómez: 2007: 298-299).

En ese cambio estructural del capitalismo analizado por Pollock, los frankfurtianos vieron además un progresivo aumento del “poder de integración de las sociedades del capitalismo avanzado y la pérdida de autonomía de las esferas y prácticas sociales” (López: 2011: 10). Circunstancias que darían lugar a “la cancelación del antagonismo, [a] la subordinación del orden institucional a las exigencias del sistema y [a] la eliminación de las condiciones para la formación crítica y reflexiva del individuo” (López: 2011: 10). Realidad obviamente lamentada por los críticos de Frankfurt, porque truncaba la realización de su anhelo de emancipación en formas concretas de praxis social, y “la posibilidad de restituir institucionalmente las necesarias mediaciones entre sujeto y sociedad” (López: 2011: 10).

La tesis del capitalismo de Estado de Pollock se constituyó en un fundamento importante del programa teórico original del Instituto, y a la vez sirvió como base para la construcción de algunos de los argumentos que dieron forma a *Dialéctica de la Ilustración*, la obra escrita a dúo por Horkheimer y Adorno, publicada en 1947.⁴⁰ No

³⁹ Pollock fue un gran amigo de Horkheimer hasta el fin de su vida. De él recibió el impulso para acercarse a la filosofía de Schopenhauer que marcaría significativamente la primera etapa de su evolución intelectual (Cfr. Horkheimer: 1986).

⁴⁰ Aunque no se centraran propiamente en el análisis del Estado, “sus posiciones se sostenían en esa concepción de Pollock sobre el capitalismo monopolista de Estado, que entendía la sociedad capitalista como una sociedad donde predominaba el capital monopolista y que necesitaba la intervención del Estado como institución reguladora de los intercambios económicos y del funcionamiento del conjunto de las

obstante, dicha tesis terminó siendo discutida al interior del Instituto, y finalmente fue abandonada.

Otros aportes relevantes dentro de esa “fase interdisciplinar” del Instituto, llegaron por vía de Eric Fromm, quien era un convencido “de que la crítica de la sociedad capitalista consistía en un retorno a la verdadera esencia del ser humano” (Wiggershaus: 2010: 14). La obra de Fromm ofreció una importante contribución a la teoría sociológica, y se constituyó en un claro ejemplo de aplicación del psicoanálisis a fenómenos socio-históricos, que tanto llamó la atención de los primeros teóricos de Frankfurt.

Una muestra de ese vínculo entre psicoanálisis y sociedad aparece en *El miedo a la libertad*, obra publicada originalmente en 1941, en la que, a través del análisis del fascismo y de la estandarización experimentada por los individuos en las sociedades industriales avanzadas, Fromm pretende explicar la crisis contemporánea de la civilización occidental.

El análisis de Fromm confirma –sobre el plano psicológico lo que otros estudiosos han afirmado una y otra vez: el fascismo, esa expresión política del miedo a la libertad, no es un fenómeno accidental de un momento de un país determinado, sino que es la manifestación de una crisis profunda que abarca los cimientos mismos de nuestra civilización. Es el resultado de contradicciones que amenazan destruir no solamente la cultura occidental, sino al hombre mismo (Germani: 2005: 18).

Para Fromm, el dominio de los poderes exteriores sobre el hombre de la sociedad industrial moderna está fundado en el miedo de este a la libertad, miedo que se manifiesta por un lado por la creciente estandarización de los individuos, la paulatina sustitución del yo auténtico por el conjunto de funciones sociales adscritas al individuo; por el otro se expresa con la propensión a la entrega y al

esferas sociales, acción que llevará a cabo a partir de la promoción de reglas y normas burocráticas de funcionamiento (Gómez: 2007: 299).

sometimiento voluntario de la propia individualidad a autoridades omnipotentes que la anulan (Germani: 2005: 19).

Pero el curso de esa y de otras investigaciones que se adelantaban en el Instituto, fue truncado por la inestabilidad social y política, y por los sucesos de violencia que rodearon la subida de los nazis al poder. Al ser elegido Canciller en 1933, Hitler ordena el cierre del Instituto y la destitución de Horkheimer de la dirección y de su cargo como profesor. Estos acontecimientos obligarían a Horkheimer a viajar a Ginebra, ciudad en la que se localizaba una oficina satélite del Instituto, que en 1934 sería trasladada a Columbia. En 1940 Horkheimer recibirá la ciudadanía norteamericana, y desde este momento emplearía todo su tiempo en la escritura de *Dialéctica de la Ilustración*. Pasados apenas dos años del final de la segunda guerra mundial, Horkheimer regresará a Alemania donde continuaría con su labor intelectual hasta 1973, año de su muerte (Cfr. Berendzen: 2013).⁴¹

La barbarie sistemática experimentada en carne propia por los teóricos de Frankfurt, hizo prosperar en ellos la idea de que la racionalidad moderna era la causante de la gran crisis de la humanidad. Crisis que para ellos se expresaba básicamente en tres dimensiones: la estética, la artística y la subjetiva. En cuanto a las manifestaciones estéticas, señalaban el dominio de una “estética teologizada, promovida por la industria cultural”,⁴² en la que los medios masivos de comunicación se tomaban el centro; en la dimensión artística se lamentarán por la conversión del arte en una “afirmación de lo existente”, y en la subjetiva, mostrarán el grado “de alienación del hombre moderno”, el cual –sometido por el “impulso de muerte”– había suprimido el auténtico erotismo, quedándose sin “opciones psíquicas” (Bórquez: 2006: 58).⁴³

⁴¹ Es inevitable hablar de la teoría crítica y del Instituto de Investigación Social sin hacer referencia a ciertos datos biográficos de Horkheimer, quien no solo experimentó en carne propia los vaivenes de la época, sino que se dedicó a filosofar sobre ellos.

⁴² A esto se referirán Adorno y Horkheimer en *Dialéctica de la Ilustración*, en el capítulo titulado “La industria cultural. Ilustración como engaño de masas”.

⁴³ Sobre estos aspectos críticos señalados por los frankfurtianos, volveremos en los fragmentos siguientes.

Con todo eso, los frankfurtianos veían el sueño de la cultura europea tornarse en pesadilla, y a la razón iluminada en riesgo de eclipsarse. Veían cómo el mundo –al ser liberado de la magia, de los mitos, de la imaginación– dirigía sus pasos hacia una racionalidad burguesa, “contraria a la verdadera esencia de la razón” (Muñoz: 2000: 17). Veían cómo la minoría de edad que inquietaba a Kant, aparecía como un atractivo para aquellos que –embelesados con los alcances del capitalismo–⁴⁴ tendían a acomodarse, hasta quedar sometidos por la estructura social burguesa.⁴⁵

3.2. La crítica de Horkheimer y Adorno

Con la expansión de la economía mercantil burguesa, el oscuro horizonte del mito es iluminado por el sol de la razón calculadora, bajo cuyos gélidos rayos maduran las semillas de la nueva barbarie. Bajo la coacción del dominio el trabajo humano ha conducido desde siempre lejos del mito, en cuyo círculo fatal volvió caer siempre de nuevo bajo el dominio
(Horkheimer y Adorno: 1994: 85).

Todo aquello aparecería revelado en las páginas de *Dialéctica de la Ilustración*, obra en la que Horkheimer y Adorno seguirán las pistas del declive de la razón preguntándose por qué millones de ciudadanos simpatizaron con el fascismo y ocuparon voluntariamente el lugar de súbditos; por qué el régimen fascista halló un terreno fértil en la lógica capitalista que glorificaba el mercado, a la vez que vaciaba de sentido lo humano. “¿Por qué [con la Ilustración], la humanidad en lugar de obtener un estado verdaderamente humano, se hunde en un nuevo género de barbarie?” (Horkheimer y Adorno: 1994: 51).

Dialéctica de la Ilustración tiene el eco de las posturas vitalistas de Nietzsche y Bergson, de los planteamientos sociólogos de Max Weber, y de la filosofía del Walter Benjamin. En la filosofía vitalista, Horkheimer y Adorno verían “la expresión de una

⁴⁴ Valga recordar con Hobsbawm, que “tras la segunda guerra mundial el capitalismo inició –para sorpresa de todos– una edad de oro, sin precedentes que inició en 1947 y se mantuvo hasta 1973” (Hobsbawm: 1998: 18).

⁴⁵ Para los frankfurtianos, este fue el caso del sujeto revolucionario de Marx que, al embrollarse en el feroz impulso de la tecnología, se fue debilitando (domesticando) mientras la estructura social burguesa se vigorizaba.

protesta legítima contra la rigidez creciente de un racionalismo abstracto y la uniformación constante de la existencia individual que caracterizaba la vida bajo el capitalismo avanzado” (Jay: 1989: 94). De la obra de Nietzsche valoraron su crítica inflexible y su buen nivel perceptivo “al negarse a dotar de una aureola romántica a las clases trabajadoras quienes ya en esa época [como lo habíamos insinuado] comenzaban a ser apartadas de su rol revolucionario por la cultura de masas” (Jay: 1989: 97). De hecho, en parte recurren a Nietzsche “para sobrepasar la crítica marxiana de la economía política y conceptualizar el dominio como el hecho fundamental y fundacional de la sociedad y del pensamiento, precisamente en función de la centralidad y fundamentalidad del dominio de la naturaleza” (Cabot: 1999: 43).

Horkheimer y Adorno, apelando al devenir de la razón, examinan la Ilustración y descifran, que siendo ésta un momento de la razón, el eje central de la misma, esto es, la pretensión al dominio de la naturaleza, cumple la función social de re-determinar el dominio entre las clases en la sociedad: la capacidad de la burguesía en comprometer al proletariado en tal pretensión y el sometimiento de éste en tal práctica social legalizará y legitimará el dominio al otorgarle fuerza consensual. Se trata, como más adelante ampliaremos, del *salto* de la razón objetiva hacia la razón subjetiva, y/o de la razón sometida a la práctica social burguesa.

De Max Weber, los frankfurtianos retoman el análisis de la racionalidad propuesto en su obra *Economía y sociedad*, obra en la que, como veíamos, Weber ofrece un análisis de la racionalidad en términos de la acción social, en la que el mayor grado de racionalidad lo tiene la acción racional con arreglo a fines (teleológica), que es aquella acción que triunfa en la modernidad, sobre la acción con arreglo a valores (axiológica). Triunfo que se da en un contexto en el que el progreso que se ha producido es justamente un progreso técnico, en el que los medios se ajustan a los fines que se persiguen y pueden ser comprobados. Aquí se insinuaba ya la razón que Horkheimer y Adorno definirán como *razón instrumental*.

En *Dialéctica de la Ilustración* también palpitaba la idea benjaminiana de la historia como catástrofe.⁴⁶ Esta idea era sostenida por Walter Benjamin (1892-1940) en sus “Tesis de filosofía de la historia” (1942), un breve texto teñido con el sentimiento de derrota e indignación que reinaba entre los antifascistas, en el periodo de entreguerras. Inspirado en el cuadro *Ángelus Novus*, Benjamin construye la IX tesis sobre la filosofía de la historia, que narra del siguiente modo:

Hay un cuadro de Klee que titula *Ángelus Novus*. Se ve en él un ángel, al parecer en el momento de alejarse de algo sobre lo cual clava la mirada. Tiene los ojos desorbitados, la boca abierta y las alas tendidas. El ángel de la historia debe tener ese aspecto. Y este deberá ser el aspecto del ángel de la historia. Su rostro está vuelto hacia el pasado. En lo que para nosotros aparece como una cadena de acontecimientos, él ve una catástrofe única que arroja a sus pies ruina sobre ruina, arrojándolas, amontonándolas sin cesar. El ángel quisiera detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo destruido. Pero un huracán sopla desde el paraíso y se arremolina, y es tan fuerte que el ángel ya no puede plegarlas. Este huracán lo arrastra irresistiblemente hacia el futuro, al cual vuelve las espaldas, mientras el cúmulo de ruinas crece ante él hasta el cielo. Este huracán es lo que nosotros llamamos progreso (Echeverría: 2013: 23-24).

La alegoría benjaminiana alimentaba la crítica de Horkheimer y Adorno al déficit de la razón y sus efectos negativos en la sociedad en la que vivían. Conectados con esa idea de catástrofe, los frankfurtianos mostrarían la perversión del Proyecto Ilustrado que se reflejaba en las monstruosidades de los campos de exterminio nazi. Develarán la alienación del hombre como resultado de dicha perversión, y mostrarán cómo los anhelos de libertad se habían trocado en formas de dominación absoluta. Dominación que se sostendría en una fe ciega en la ciencia y la técnica, saberes puestos al servicio de los intereses de poder.

⁴⁶ “La visión de la historia que finalmente se le *impone* a Horkheimer coincide ya con la que articulan las famosas Tesis: la historia como catástrofe, como historia natural; el progreso como regreso. A Adorno no hizo falta que se le *impusiera* esta visión; la compartía con Benjamin desde hacía tiempo” (Sánchez: 1994: 22).

Desde ese punto de vista, Horkheimer y Adorno mostrarían la evidente relación entre conocimiento y dominio, y resaltarían que lo importante ya no residía en la verdad, sino en el hallazgo del “procedimiento eficaz” (Horkheimer y Adorno: 1994: 61): una forma “metódica” de actuación, manifiestamente desplegada en la Alemania nazi.

Visto de ese modo, el proyecto de la Ilustración, sostenían Horkheimer y Adorno, era un proyecto positivista que despejaba el camino al totalitarismo. En ese sentido, la crítica de ambos estaba dirigida al aspecto ideologizante del positivismo,⁴⁷ a su afirmación como pensamiento que subordina la realidad a un sistema unificado, borrando todo pluralismo y equiparando el destino de los hombres al de las cosas. Esto es, reduciendo el mundo al número.⁴⁸ Algo que, de acuerdo con Benjamin, ya había sido percibido por Charles Baudelaire en el siglo XIX cuando escribía: “El placer de estar entre la muchedumbre es una expresión misteriosa del goce de la multiplicación del número (...). El número está en *todo* (...). La embriaguez es un número (...). Embriaguez religiosa de las grandes ciudades” (Benjamin: 2004: 301).

Ese sería, en clave frankfurtiana, una manifestación de la cosificación, fenómeno que ellos auscultarían para construir su crítica siguiendo la ruta teórica marcada por Lukács en *Historia y conciencia de clase* (1923), obra en la que este apela a la perspectiva weberiana de la racionalidad para reorientar el marxismo hacia el análisis crítico-filosófico del comportamiento cosificado del hombre moderno.

Para Lukács, el fenómeno de la cosificación es causado por una forma de producción que se funda en el trabajo asalariado, induciendo a que una función del hombre se objete y se vuelva mercancía (*Cfr.* Lukács: 1970: 119). De ahí la importancia que Lukács concede al problema de la “fetichización de la mercancía”

⁴⁷ Para Horkheimer y Adorno: “El mérito del positivismo consiste en haber llevado la lucha de la Ilustración contra las mitologías al terreno sagrado de la lógica tradicional. Sin embargo, puede culparse a los positivistas tanto como a los mitólogos modernos de servir a un fin, en lugar de abandonarlo en aras de la verdad” (Horkheimer: 1994: 97).

⁴⁸ Las personas que mueren en los campos de concentración no son sujetos humanos individuales, son un número. El fetiche de los números había conducido al repudio de la no-identidad y a una suerte de idealismo hermético (*Cfr.* Jay: 1989: 126).

abordado por Marx. Un problema, según Lukács, propio del capitalismo moderno, en el que la forma mercancía se convierte en la forma dominante de la sociedad entera. Solamente en ese contexto, dirá Lukács:

[L]a cosificación surgida de la relación comercial adquiere una significación decisiva, tanto para la evolución objetiva de la sociedad como para la actitud de los hombres respecto a ella, para la sumisión de su conciencia a las formas en que se expresa esa cosificación, para las tentativas hechas por comprender este proceso o alzarse contra sus efectos destructores, para liberarse de la servidumbre de la «segunda naturaleza» así surgida (Lukács: 1970: 113).⁴⁹

La cosificación, en la lectura que Lukács hace de Marx, es el extrañamiento de la mercancía con respecto al propio productor (el trabajador), quien termina enfrentado su propia actividad, su propio trabajo, como con algo libre de él que lo domina a él mismo por acción de leyes extrañas a lo humano.

El hombre no figura, ni objetivamente, ni en su comportamiento ante el proceso de trabajo, como el verdadero portador de ese proceso, sino que queda incorporado como parte mecanizada a un sistema mecánico que él encuentra ante sí, acabado y funcionando con total independencia, y a cuyas leyes debe someterse. Este sometimiento se acrecienta aún más por el hecho de que, cuanto más aumentan la racionalización y la mecanización del proceso de trabajo, más pierde la actividad del trabajador su carácter de actividad y se convierte en actitud *contemplativa*. La actitud contemplativa ante un proceso regulado por leyes mecánicas y que se desarrolla independientemente de la conciencia y sin influencia posible de la actividad humana, dicho de otro modo, que se manifiesta como un sistema acabado y cerrado, transforma también las categorías fundamentales de la actitud inmediata de los hombres frente al mundo: ella reduce

⁴⁹ Por la misma vía, Horkheimer había dicho en *Ocaso* (1986): “En la economía capitalista cada uno conoce sólo en el mercado cuál es el valor de las cosas que ha producido. No es su valoración personal lo que decide sobre el valor de ellas, sino el aparato anónimo de intercambio en la sociedad (...). Lo mismo ocurre con el hombre. Lo que [él vale] es establecido por el aparato anónimo de la sociedad” (Horkheimer: 1986: 97).

el tiempo y el espacio a un mismo denominador, reduce el tiempo al nivel del espacio (Lukács: 1970: 116).

La cosificación es entonces una forma de alienación derivada del fetichismo de la mercancía en las modernas relaciones de mercado, pero que no se queda solo en ellas sino que, como afirma Lukács, se instala como “conciencia cósmica” a través de la reconstrucción simbólica que hacen los hombres de su vida material. En ese sentido es un fenómeno de “dislocación del objeto de la producción y es también, necesariamente, la dislocación de su sujeto”, un sujeto que se convierte en un “convidado de piedra” de su propia existencia, en un “fragmento aislado e integrado a un sistema ajeno” (Lukács: 1970: 116-117), un sistema en el que adquiere “vida” como cosa observable, cuantificable, y sobre todo, dominable; un sistema en el que se percibe a los sujetos “como objetos que hay que conocer según los intereses propios” (Honneth: 2009: 42).

En *Dialéctica de la Ilustración*, Horkheimer y Adorno mostrarán cómo la Ilustración –arrebata por el ímpetu de la racionalización– “quiso ser un curso liberador”, pero terminó desarrollándose “históricamente como un proceso de cosificación, (instrumentalización), para ellos asociado con la “pérdida del recuerdo”.⁵⁰ Un recuerdo que una vez disipado, precipitó la “reducción de la entera realidad al sujeto bajo el signo del dominio, del poder” (Horkheimer y Adorno: 1994: 13). Signo bajo el cual los contenidos religiosos quedarán vaciados de su contenido, y el sujeto quedará libre de temores y temblores, para pisotear todo lo que a su paso interfiera en la conquista de sus intereses (Cfr. Berman: 1988: 113).

Pero, según Horkheimer y Adorno, la constitución de ese espíritu de dominio no era reciente, era algo instalado ya desde el mito, y reforzado por la Ilustración, que terminó relacionándose con todas las cosas, del mismo modo que “el dictador con los hombres”:

⁵⁰ En las últimas páginas de *Dialéctica de la Ilustración*, Horkheimer y Adorno expresarán justamente con un aforismo que: “toda reificación es un olvido” (Horkheimer y Adorno: 1994: 275).

Éste [el dictador] los conoce en la medida en que puede manipularlos. El hombre de la ciencia conoce las cosas en la medida en que puede hacerlas. De tal modo, el en sí de las mismas se convierte en para él. En la transformación se revela la esencia de las cosas siempre como lo mismo: como materia o substrato de dominio. Esta identidad constituye la unidad de la naturaleza. Una unidad que, como la del sujeto, no se suponía en el conjuro mágico. (Horkheimer y Adorno: 1994: 64-65).

Ese sustrato de dominio será entonces para Horkheimer y Adorno el perpetuado por la sociedad capitalista; sociedad en la que el progreso y la técnica estarán plenamente puestos al servicio de la adaptación total a las exigencias del sistema, es decir, a la “autoconservación”.⁵¹

La árida sabiduría para la cual nada hay nuevo bajo el sol, porque todas las cartas del absurdo juego han sido ya jugadas, todos los grandes pensamientos fueron ya pensados, porque los posibles descubrimientos pueden construirse de antemano y los hombres están ligados a la autoconservación mediante la adaptación: esta árida sabiduría no hace sino reproducir la sabiduría fantástica que ella rechaza, la sanción del destino que reconstruye sin cesar una y otra vez mediante la venganza lo que ya fue desde siempre. Lo que podría ser distinto, es igualado (Horkheimer y Adorno: 1994: 67).

Desde su encuentro con una realidad que recaía en la barbarie,⁵² los frankfurtianos plantearían entonces la idea de la Ilustración como mito. A ello apuntan las dos tesis que sostenían en el primer ensayo de *Dialéctica de la Ilustración*, a saber, “el mito es ya Ilustración; la Ilustración recae en mitología” (Horkheimer y Adorno: 1994: 56). Ambas

⁵¹ Proceso que advierten, no fue exclusivo de las sociedades capitalistas, pues también en los países socialistas el dominio se había convertido en una cualidad inherente a la especie humana necesaria para esa autoconservación.

⁵² “El pesimismo civilizatorio que envuelve la filosofía crítica de Horkheimer y Adorno está marcado por las características de una época: en la primera mitad del siglo XX se hizo trizas el mundo de valores y creencias que había articulado la visión progresista de la historia, la certidumbre de un avance arrollador del conocimiento, las ilusiones de una marcha segura hacia un orden social más armónico” (Salcedo: 2008: 19).

tesis serán verificadas a partir de dos ejemplos concretos tomados de los que para ellos son los momentos claves de la civilización europea: la Ilustración griega y la Ilustración moderna. Como representación del primer momento muestran la *Odisea* de Homero, en cuyo centro “se hallan los conceptos de sacrificio y de renuncia, en los cuales se revela tanto la diferencia como la unidad de naturaleza mítica y dominio ilustrado de la naturaleza”. Como ejemplo del segundo momento, se ocuparán de Kant, Sade y Nietzsche, figuras a través de las cuales mostrarán “cómo el dominio de todo lo natural bajo el sujeto dueño de sí mismo culmina justamente en el dominio de la ciega objetividad, es decir, de la naturaleza” (Horkheimer y Adorno: 1994: 56).

La Ilustración desemboca en mito, no solo porque no consiguió transferir a los hombres la facultad de pensar mejor para construir buenos tratos consigo mismo, con los otros y con la naturaleza, sino porque los convertiría en un instrumento más de dominio a todo nivel. En ese sentido, los frankfurtianos serían enfáticos en denunciar que el sueño de la racionalidad ilustrada se tradujo en instrumentalización, no solo porque no logró la emancipación racional de los hombres, sino porque los autodestruyó al situarlos en una relación de oposición frente a la naturaleza, que no ha podido ser modificada.

Configurada, entonces, como una praxis irracional de dominio, la Ilustración se destruye a sí misma, y se destruye porque su dominio comporta una lógica implacable que se vuelve contra el sujeto dominante, al aumentar su alienación respecto de aquello sobre lo cual ejerce el poder.

Dialéctica de la Ilustración se ofrece como una de las críticas más importantes de la modernidad y de la Ilustración. Es una obra que denuncia el “avance regresivo” de la humanidad hacia la abundancia, la libertad y la felicidad, y desenmascara el carácter ideológico de lo que, en el desarrollo de la modernidad, llegó a entenderse como “ciencia positiva”. En ella asoma claro el proceso que daría lugar a la desmitificación del mundo “y de su historia misma como espacio del despliegue y progresivo dominio, cuantitativo y cualitativo, de la razón instrumental” (Horkheimer: 2005: 16). Una razón que en vez de

conducir a la libertad y a la felicidad, ha llevado a la pobreza y al sufrimiento de la mayoría de la población.

3.3. La crítica de Horkheimer

La mayoría de los aportes de Horkheimer a *Dialéctica de la Ilustración*, siguen el hilo de las ideas que desarrolló en una serie de escritos que culminó a mediados de los años cuarenta y se compilaron en *Crítica de la razón instrumental* (1967). En dicho trabajo, Horkheimer planteaba que la causa del desequilibrio de la razón formal (instrumental), era la enfermedad de la “sociedad administrada”; sociedad en la que se desvió del “universal racional”,⁵³ originando un “déficit de la razón social” que a la vez indujo a un “estado negativo” de la sociedad (Cfr. Honneth: 2009: 31).

Convencido de que la crítica –más que a la deformación de la razón– debería dirigirse hacia la sociedad, Horkheimer formulará una “crítica reconstructiva”⁵⁴ de la realidad histórica, para develar el proceso del que se derivaría el “eclipse de la razón”,⁵⁵ (conflicto de la razón consigo misma) y los efectos de este, en la historia de la civilización.⁵⁶ Para ello, en el ensayo “Medios y fines”, Horkheimer analizará los itinerarios seguidos por la razón en el transcurso de la historia y en especial durante el tránsito entre el modo de producción feudal al de la época burguesa, en la que se ve claramente el triunfo de lo burgués y/o subyugación de la razón (razón subjetiva) y el difuminar de la razón objetiva. Al respecto, nos dice:

⁵³ Esa es una idea tomada de la filosofía política de Hegel y de su concepción de lo “universal racional” como referente ético que orienta –a gran escala– la vida de los individuos y de la sociedad. Referente que en caso de desviarse, produce la falta de racionalidad, o lo que es igual, para ellos, “la patología social” (Cfr. Honneth: 2009).

⁵⁴ Para Horkheimer, la realidad es algo que se re-construye porque los hechos son algo “socialmente producido” y no algo “socialmente preformado” como lo concebía la teoría tradicional (Cfr. Horkheimer: 2000a).

⁵⁵ *Eclipse of Reason* (1947) es el título de la obra de Horkheimer que más tarde, en 1967, aparecerá ampliada bajo el título de *Crítica de la razón instrumental*.

⁵⁶ Valga añadir que Horkheimer –como los demás críticos de Frankfurt– “no ven un monstruo en la *ratio*, en el Proyecto Moderno, sino más bien un enfermo susceptible de restablecer, de sanar (Habermas: 1986: 102).

El concepto ‘razón objetiva’ denuncia así que su esencia es por un lado una estructura inherente a la realidad, que requiere por sí misma un determinado comportamiento práctico o teórico en cada caso dado. Esta estructura es accesible a todo el que asume el esfuerzo del pensar dialéctico o lo que es lo mismo—a todo aquel capaz de asumir el Eros. Por otro lado, el concepto ‘razón objetiva’ puede caracterizar precisamente ese esfuerzo y esa capacidad de reflejar semejante orden objetivo (Horkheimer: 1973: 23).

Más adelante sugeriré, por la negativa, la definición “positiva” de la razón subjetiva:

Los sistemas filosóficos de la razón objetiva implicaban la convicción de que es posible descubrir una estructura del ser fundamental o universal y deducir de ella una concepción del designio humano. Entendían que la ciencia, si era digna de ese nombre, hacía de esa reflexión o especulación su tarea. Se oponían a toda teoría epistemológica que redujera la base objetiva de nuestra comprensión a un caos de datos descoordinados y que convirtiese el trabajo científico en mera organización, clasificación o cálculo de tales datos. Según los sistemas clásicos, esas tareas —*las que la razón subjetiva tiende a ver la función principal de la ciencia*— se subordinan a la razón objetiva de la especulación (Horkheimer: 1973: 23-24).

De ese modo, Horkheimer llega a precisar la inmensa distancia entre la razón objetiva y la razón subyugada o subjetiva, examinando las consideraciones respectivas de ellas ante la “estructura del ser”:

La filosofía empeñó todo su orgullo en ser el instrumento de la deducción, explicación, revelación del contenido de la razón en cuanto imagen refleja de la verdadera naturaleza de las cosas y de la recta conducción de la vida. Spinoza, por ejemplo, pensaba que la percepción de la esencia de la realidad, de la estructura armoniosa del universo eterno, engendraba necesariamente amor por ese universo. Para Spinoza la conducta moral se ve enteramente determinada por semejante percepción de la naturaleza, así como nuestra dedicación a una persona puede ser

determinada por la percepción de su grandeza o de su genio. Según Spinoza, las angustias y las pequeñas pasiones, ajenas al gran amor hacia el universo que es el *logos* mismo, desaparecerán no bien sea suficientemente profunda nuestra comprensión de la realidad (Horkheimer: 1973: 26).

En esa perspectiva, Horkheimer muestra la distancia entre “engendrar necesariamente amor por ese universo” –razón objetiva–, y pretender dominar la naturaleza –razón subjetiva o instrumental. Sin embargo para él esas dos nociones de la razón “no representan a dos modalidades separadas e independientes del espíritu, aun cuando su oposición exprese una antinomia real”. Más aún, sugiere que “la tarea de la filosofía no consiste en tomar partido burdamente a favor de uno de los conceptos y en contra del otro, sino en fomentar una crítica recíproca para preparar así en lo posible, en el terreno espiritual, la reconciliación de ambos en la realidad” (Horkheimer: 1973: 182).

Horkheimer define la “razón subjetiva” (“formal” o “instrumental”) “como aquella actitud de la conciencia que se adapta sin reservas a la alienación entre sujeto y objeto, al proceso social de cosificación por miedo de caer, en caso contrario, en la irresponsabilidad, la arbitrariedad, y de convertirse en mero juego mental (Horkheimer: 1973: 181). En su aspecto formal tal como lo delimita el positivismo, la razón subjetiva acentúa su falta de relación con el contenido objetivo; en su aspecto instrumental, tal como lo sostiene el pragmatismo,⁵⁷ la razón capitula ante contenidos heterónomos. “La razón aparece totalmente sujeta al proceso social. Su valor operativo, el papel que desempeña en el dominio sobre los hombres y la naturaleza, ha sido convertido en el criterio exclusivo” (Horkheimer: 1973: 32).

En la razón subjetiva entonces el contenido de la razón se verá “voluntariamente reducido al contorno de sólo una parte de ese contenido; al marco de uno solo de sus principios” (Horkheimer: 1973: 32). La razón subjetiva tendrá como meta la

⁵⁷ “Para el pragmatismo todas las cosas en la naturaleza llegan a identificarse con los fenómenos que representan cuando se las somete a las prácticas de nuestros laboratorios, cuyos problemas expresan a su vez, no menos que sus aparatos, los problemas e intereses de la sociedad tal cual es” (Horkheimer: 1973: 59-60).

autoconservación, y para lograrla estará dispuesta a utilizar cualquier instrumento. La función de esta razón será la de calcular probabilidades y establecer los medios apropiados para lograr un fin superior, previamente establecido.

La “razón objetiva”, por su parte, es la que determina todos los sistemas filosóficos, de Platón a Kant, guiados por el principio clásico de Razón. Es aquella que tiene el propósito de “evitar que la existencia quede a merced del ciego azar” (Horkheimer: 1973: 182). Aquella en la que la “razón divina” se manifiesta, buscando desentrañar la estructura de la realidad para encontrar los fines últimos (“las metas supremas”) que respalden el logro de la libertad, la igualdad, la justicia y la felicidad. Para ello la constitución política habría de seguir los principios emanados de la razón objetiva; principios que a su vez habrían de estar asociados con “las nociones que trataban de la idea del bien supremo” y “del problema del desigmo humano” (Horkheimer: 1973: 17).

Justamente eso será lo dejado atrás en ese proceso histórico que marca el tránsito de la razón subjetiva o instrumental a la razón objetiva. Un tránsito que forjaría la separación razón/religión,⁵⁸ y la pulverización de “las nociones metafísicas de evolución predominantes desde Aristóteles hasta Hegel” (Horkheimer: 1973: 134).

La separación entre la razón y la religión señaló un paso más en el debilitamiento del aspecto objetivo de ésta y un grado mayor de su formalización, tal como se hizo patente luego, durante el periodo del iluminismo. Sus autores creían que el *lumen naturale*, el entendimiento natural o la luz de la razón, bastaba para penetrar tan hondamente en la creación que de ello surgiese una clave que sirviera para armonizar la vida humana con la naturaleza tanto en el mundo externo como en el ser del hombre en sí (Horkheimer: 1973: 26-27).

⁵⁸ Esa fragmentación definida también como la “caída de la aureola” (Berman: 1988: 113) tendría, igualmente implicaciones políticas en la historia moderna, dado que la religión –en cuanto objetivo supremo de la vida humana– sería desplazada por la nación, que no extraería su verdad de la revelación, sino de la razón.

La conquista de la razón subjetiva significaría entonces la formalización de la razón, el vaciamiento de su contenido objetivo. En consecuencia, las nociones fundamentales que en siglos anteriores eran inherentes a la razón, perderían toda correspondencia con lo espiritual y se convertirían en “meros envoltorios formales”.⁵⁹ Del mismo modo, ese vaciamiento del contenido objetivo de la razón –su eclipsisamiento– ponía en peligro la individualidad y la integración de la sociedad. Bajo estas circunstancias, el sujeto devendría en un “sujeto abstracto”, quedaría “reducido a un mero nombre que no designa nada, que sólo existe como posibilidad de servirse de los medios que hay a su alrededor” (Horkheimer: 1973: 102).

Llegado a este punto, el sujeto quedaría sometido a los poderes económicos, vería su memoria (su identidad, su experiencia) perderse en una cadena inconexa de recuerdos; terminaría tachándose como sujeto de autorreflexión e integrándose a la dinámica de la liquidación total del pensamiento especulativo. Esto no solo fortalecería su “inteligencia pragmática”, sino que aumentaría sus deseos de someter la naturaleza para construir un orden cultural, racional, que necesariamente anularía su “impulso mimético”.⁶⁰

Mutilada la conciencia del hombre como naturaleza, es decir, suprimida la mimesis, aquel perderá su capacidad de asemejarse a otro, de ser como otro, de experimentar empatía con todo lo que hace parte del mundo que él también habita. Exactamente esa incapacidad para identificarse con el otro fue, para los frankfurtianos, una circunstancia significativa que daría pie a la ocurrencia de Auschwitz.

Según los frankfurtianos, la mimesis abre una perspectiva para el cese del dominio de la *razón instrumental*, pues, asumen que ella “es lo contrario al principio de

⁵⁹ Horkheimer se refiere a las nociones de felicidad, igualdad y tolerancia. Precisamente la hostilidad a la felicidad es inherente a la cultura burguesa (Cfr. Jay: 1998: 108). “En sociedades capitalistas en las que el trabajo es un fetiche, prima el deber sobre el placer. La ideología del deber y el servicio a la totalidad al precio de la felicidad individual alcanzó su expresión final en la retórica fascista” (Jay: 109). Contra esta abnegación, Horkheimer propondrá la dignidad del egoísmo. Pero la verdadera felicidad sólo podría alcanzarse cuando la libertad fuera universalmente conquistada.

⁶⁰ “[I]mpulso espontáneo y anterior a la razón por el cual el individuo responde a la naturaleza con la inevitabilidad de un eco, y se reconoce como parte de ella” (Tafalla: 2003: 132).

identidad porque es lo contrario a la dominación” (Tafalla: 2003: 132-133). De hecho Adorno, y también Horkheimer, encuentran en la mimesis un potencial enorme de transformación, pues consideran que en ella se pone “en juego nuestra relación somática con el mundo, en el que placer y dolor son sensaciones fundamentales, que pueden funcionar como medida del bienestar o malestar de la existencia humana en sociedad” (Escobar: 2014: 198).

Sin embargo, Horkheimer admite que la mimesis también porta una cara oscura. Su aspecto espontáneo e irreflexivo, la hace proclive a moverse hacia “la identidad”, “la dominación” y “la adaptación”, porque “no comprende críticamente la realidad y aún menos desea transformarla. La mimesis “no se abre en la espera de un futuro distinto ni contiene un potencial de transformación, es la mera entrega a la naturaleza tal como es, la imitación, la repetición y la continuación de lo natural” (Tafalla: 2003: 133). En ese sentido, dirá Horkheimer, debe negarse, superarse y trascenderse (*Cfr.* Horkheimer 1973: 124).

En últimas, para Horkheimer y Adorno la mimesis, aún con sus peligros, no ha debido ser expulsada de la vida ni del pensamiento de la humanidad como ha ocurrido en el proceso de subjetivación de la razón, pues el individuo la necesita en todos los ámbitos de su vida:

La necesita en los procesos de conocimiento para acercarse a los objetos sin la intención de dominarlos, dejándose afectar por ellos; la necesita más aún en la ética, porque de ella procede la sensibilidad hacia todos los cuerpos que sufren y hacia la naturaleza violentada; y por supuesto el arte nunca ha existido sin ella (Tafalla: 2003: 136).

Los frankfurtianos considerarán entonces la importancia de pensar en la reconciliación dialéctica entre “negatividad” –reflexión crítica, razón– y mimesis –naturaleza, instinto– como modo de poner fin a la relación de tiranía sostenida entre ambas. La idea es que ni la razón se someta a la mimesis, ni la mimesis a la razón, pues,

es tan alarmante que el impulso mimético desoiga la voz crítica de la razón, como que la razón se convierta en dictadora.

La subjetivación o instrumentalización de la razón –podríamos agregar, la desmimetización–, es un proceso que arrastra a la rendición progresiva del sujeto al gobierno de las fuerzas económicas y sociales del capitalismo. Una vez allí, dice Horkheimer, el sujeto se transforma en un “yo encogido”: ese que habiendo olvidado su ejercicio intelectual, tenderá a habitar pragmáticamente el mundo, diluyendo su espíritu en modos de comportamiento práctico,⁶¹ en los que el lenguaje opera como un instrumento,⁶² y el pensamiento como un “componente fijo de la producción”, (Horkheimer: 1973: 32) reconocido “más en relación con su utilidad para un grupo establecido, que en su relación con la verdad” (Horkheimer: 1973: 97).

La razón devenida en instrumento es aquella que se declara incapacitada para “determinar las metas supremas de la vida” (Horkheimer: 1973: 102). Dicho impedimento la llevará a “conformarse con reducir a mera herramienta todo lo que encuentra” (Horkheimer: 1973: 102). En ese contexto, “su única meta perdurable será sencillamente la perpetuación de su actividad niveladora” (Horkheimer: 1973: 102). Actividad en la que al sujeto no le quedará otro camino que el de la adaptación a las exigencias de conservación del sistema, un universo en el que toda su capacidad de resistencia contra el sometimiento, quedará neutralizada.

La crítica horkheimeriana a esa razón convertida en instrumento –la *razón instrumental*– es también una crítica al fenómeno de la cosificación emanado de la puesta en marcha de una filosofía positivista,⁶³ cuyo modelo son las ciencias naturales, ante todo

⁶¹ Este sujeto difícilmente podrá disfrutar de la belleza de un bosque por su belleza en sí misma. Solo verá ese disfrute en relación con su necesidad de estar menos estresado para poder rendir más en su trabajo. Horkheimer diría que esto es en lo que se ha convertido el ocio en nuestra vida administrada.

⁶² De este argumento participan los filósofos positivistas, para quienes “las palabras, en lugar de tener un sentido, sólo tienen una función” (Horkheimer: 1973: 90)

⁶³ Valga recordar que aunque la filosofía positivista nace a mediados del siglo XIX, el positivismo hunde sus raíces en el proyecto de modernidad concebido por los enciclopedistas franceses, quienes acogieran la idea baconiana de reformar la práctica y los fines de la ciencia para enfrentar el mito. Idea posteriormente vindicada por la filosofía positiva de Auguste Comte, y criticada por la filosofía crítica de los primeros

la física, por su trabajo con métodos eficaces de observación, verificación y control, que, al estar “librados” de las valoraciones subjetivas, permiten un conocimiento objetivo de la realidad y la naturaleza. Por esta vía hemos llegado, según Horkheimer, a la absolutización de los hechos sociales, y al arraigo del fenómeno de la cosificación, en la cual la “memoria histórica” se anula [ya Horkheimer y Adorno habían dicho que “toda reificación es olvido”], y con ella, la fuerza subversiva de los sujetos.

En la crítica de la *razón instrumental* de Horkheimer está implicada entonces la crítica al esquema de pensamiento positivista, cuya fachada de objetividad y progreso, encubre su vínculo con la racionalidad constituida “como dominio y represión de lo irracional” (Tafalla: 2003: 143): la racionalidad instrumental. Esa que se ha extendido hasta la sociedad neoliberal contemporánea para respaldar el nuevo momento de dominación del capitalismo, en el que experimentamos “una prodigiosa expansión del capital hacia zonas que no habían sido previamente convertidas en mercancías” (Jamenson: 1991: 60).

frankfurtianos, quienes advirtieron en ese sistema de conocimiento, el peligro de una irracionalidad destructiva, es decir, no-crítica.

Fragmento Dos:
La razón instrumental como realidad

*Este rayo ni cesa ni se agota: de mí mismo tomó su procedencia y ejercita
en mí mismo sus furores
(Hernández: 2010: 15).*

*La primera tarea de la razón no es educar, sino dominar, dominio que no
sólo le prohíbe el cegar las fuentes del poder, sino que obligará a
movilizarlas con el objeto de conseguir sus fines justo en los momentos
decisivos*

(Benjamin: 2010: 417).

Consideración

En el fragmento anterior profundizábamos en el concepto de *razón instrumental*, propuesto desde la teoría crítica por Max Horkheimer. Advertíamos que dicho concepto emerge de la crítica contra el vaciamiento del contenido objetivo de la razón y contra la reificación positivista del pensamiento, propias de la estructura de un *mundo administrado*, en el que *cada medio es un fin y cada fin es un medio*.

Consideramos que esa crítica tiene plena vigencia en el mundo neoliberal en el que lo instrumental se ha convertido en el modo privilegiado para construir la experiencia de lo social en los ámbitos de lo íntimo, lo privado y lo público. Nosotros pondremos la mirada en la Escuela,⁶⁴ por ser un ámbito específico donde aflora la razón en su estado deformado (instrumentalizado), reproduciendo las contradicciones del sistema que la administra: el sistema capitalista neoliberal.

⁶⁴ Cuando hablemos de Escuela estaremos haciendo referencia a todos los niveles de los diversos sistemas de enseñanza, desde los más elementales hasta los más avanzados. Nos referimos entonces al conjunto de instituciones y los distintos niveles de enseñanza.

1. Esbozo de la fisonomía neoliberal

¡Ay! – dijo el ratón–. El mundo se hace cada día más pequeño. Al principio era tan grande que le tenía miedo. Corría y corría y por cierto que me alegraba ver esos muros, a diestra y siniestra, en la distancia. Pero esas paredes se estrechan tan rápido que me encuentro en el último cuarto y ahí en el rincón está la trampa sobre la cual debo pasar. –Todo lo que debes hacer es cambiar de rumbo –dijo el gato... y se lo comió (Kafka: 2013: 1972).

El neoliberalismo⁶⁵ es consecuencia del proceso histórico de la configuración del dominio del capital, que se inicia con el mercantilismo, y continúa con el liberalismo del siglo XIX, y el capitalismo fordista del siglo XX. Aunque suele mencionarse el ascenso al poder de Margareth Thatcher y el de Ronald Reagan como los hitos históricos que marcan su progreso a nivel mundial, es importante mencionar que el neoliberalismo ya había tocado tierra latinoamericana en los años 60 y 70. Aludimos particularmente al Chile de Pinochet, país donde fue devotamente adaptada la doctrina económica promovida desde la Escuela de Chicago por el economista neoyorquino Milton Friedman, seguidor de las ideas de Friedrich Hayek, uno de los más sobresalientes pensadores del neoliberalismo, e integrante del Círculo de Friburgo, espacio teórico fundamental para la configuración del pensamiento neoliberal después de 1949.

El neoliberalismo se constituye a partir de la crítica a la teoría liberal tradicional del Estado que presenta el intervencionismo estatal como la fórmula ideal para enfrentar los conflictos de la convivencia humana. Oponiéndose a dicha fórmula, los teóricos neoliberales supondrán que dicho intervencionismo no solo significa la pérdida de la libertad,⁶⁶ sino que es algo improductivo y costoso.⁶⁷ Piensan que el papel del Estado ha

⁶⁵ También conocido con el nombre de “ordo liberalismo” por provenir del nombre de la revista ORDO creada en 1936 por W. Eucken, y en la cual participaron eminentes teóricos neoliberales como Franz Böhm, Wilhelm Röpke y Alfred Müller-Armack quien, además, es miembro de la Sociedad del Monte Peregrino fundada por F. Hayek, y que cuenta entre sus miembros a Milton Friedman y numerosos premios Nobel de economía de los últimos años. La Sociedad del Monte Peregrino es uno de los espacios políticos claves para entender la ola neoliberal en el mundo; a esta sociedad se debe la creación de los *think-tanks* como cajas de resonancia del pensamiento y la episteme neoliberal (Dávalos: 2008: 8).

⁶⁶ El valor principal para los neoliberales es la libertad. La conciben como abstracta, solo individual, negativa y básicamente económica (Cfr. Vergara: 2003: 6).

de restringirse a la defensa de las orientaciones instauradas por la lógica del libre mercado, y en consecuencia proponen: disminuir su tamaño, limitar la intervención de los poderes públicos estatales, regionales o locales; desregular la sociedad, y privatizar los servicios públicos mediante la venta y la gestión privada (Cfr. Viñao: 2001: 3).

Para los teóricos del neoliberalismo, la implementación de esos cambios lograría una mayor flexibilidad y eficiencia en la marcha del sistema económico. Una vía expedita, según ellos, para hallar la solución a la crisis del Estado de Bienestar. En consecuencia, proyectan la creación de un Estado social de derecho encargado no solo de respetar las reglas de los mercados –establecidas por el Derecho– sino de convertirlas en el marco de acción al que todos deben subordinarse (Cfr. Dávalos: 2008: 15). Con esto hacían evidente su oposición tanto a que el Estado rebasara los marcos teóricos y jurídicos con los que había sido creado, como a su intervención arbitraria en la economía.

En Harvey (2007) –gran expositor de la “doctrina neoliberal”–, encontramos definido el neoliberalismo como

una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano, consiste en *no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo*, dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada, fuertes mercados libres y libertad de comercio. El papel del Estado es crear y preservar el marco institucional apropiado para el desarrollo de estas prácticas. Por ejemplo, tiene que garantizar la calidad y la integridad del dinero. Igualmente, debe disponer las funciones y estructuras militares, defensivas, policiales y legales que son necesarias para asegurar los derechos de propiedad privada y *garantizar, en caso necesario mediante el uso de la fuerza, el correcto funcionamiento de los mercados* (Harvey: 2007: 3; cursivas mías). Por otro lado, *en aquellas áreas en las que no existe mercado (como la tierra, el agua, la educación, la atención*

⁶⁷ Es desde ese *pathos* que Hayek escribe uno de los textos más sombríos del pensamiento liberal, en el que la acción de intervención del Estado en la economía es vista como el crepúsculo de la libertad humana, se trata del libro *El Camino de la servidumbre* (1944) (Cfr. Dávalos: 2008).

sanitaria, la seguridad social o la contaminación medioambiental), éste debe ser creado, cuando sea necesario, mediante la acción estatal (*Cfr.* Harvey: 2007: 7; cursivas mías).

Por otra parte, continúa Harvey

Dado que el neoliberalismo valora el intercambio del mercado como una ética en sí misma –capaz de actuar como una guía para toda la acción humana y sustituir todas las creencias éticas anteriormente mantenidas– enfatiza en el significado de las relaciones contractuales que se establecen en el mercado, suponiendo que el bien social se maximiza al maximizarse el alcance y la frecuencia de las transacciones comerciales (Harvey: 2007: 9-10).

La definición de Harvey muestra cómo el discurso neoliberal sitúa la actividad humana en función de la economía y del mercado como su espacio de realización natural. Un espacio en el que tiene lugar la concreción de una ética cuyo “imperativo categórico” sería el respeto a las reglas del libre mercado, para asegurar los derechos de propiedad privada y la maximización del bienestar general. Aquí se pone de manifiesto lo advertido por Walter Benjamin en su breve texto “El capitalismo como religión” (1921), en el que el autor postula que el capitalismo más allá de ser un conjunto de prácticas de origen religioso como lo entendiera Max Weber, es en sí mismo una religión. Esto es justamente lo develado por la concepción sacralizada del mercado que defienden los teóricos del neoliberalismo:

[S] egún Friedman, el mercado sería lo más justo, porque da a cada uno en proporción exacta a lo que este ofrece, tal en un perfecto intercambio de equivalentes. Sería el más sabio porque sus procesos libres reunirían más información que toda la que podría conocer un hombre. Sería también lo más generoso, porque da bienestar a todos. Sería la fuente de la vida, puesto que permite que vivan más personas que cualquier otro sistema económico o social. Sería lo más poderoso en la tierra, porque logra mucho más que el Estado o

cualquier grupo de hombres. El mercado es visto como un ser viviente, pues afirma que posee mecanismos propios de autorregulación. También sería insuperable y definitivo, pues cualquier intento de abandonar la sociedad de mercado conduciría a la barbarie y paulatinamente se iría esta sociedad de mercado reconstituyendo. Asimismo, el mercado es el surtidor único de la libertad: el mercado libre libera a los hombres. El teólogo cristiano Novack enfatiza hasta el paroxismo este supuesto carácter sagrado del mercado, al sostener que las empresas transnacionales representan a Cristo en la Tierra y tal como él son escarnecidas y perseguidas (Vergara: 2003: 8).

En ese contexto, el papel del Estado será cortejar el poder económico encabezado por los grandes capitalistas,⁶⁸ quienes estarán más preocupados del comercio, las utilidades, el dinero y las ganancias, que de los intereses y los problemas de la población en general. De la sacralización del mercado se derivaría entonces la globalización de la economía y la disolución de barreras y trabas al libre intercambio de mercancías, capitales y personas. Circunstancias que no solo arrasarían con las barreras artificiales de las fronteras económicas, sino fundamentalmente con las formas de organización política y social de las diferentes comunidades, y muy en particular con las formas de interacción cultural que no se amoldaran a las nuevas exigencias (...) del mercado mundial (*Cfr.* Pérez: 1998: 81).

Igualmente, a ese proceso se agrega la colonización por el mercado de consumo de la experiencia subjetiva. Con este acto se refrenda la función calculadora de la razón, es decir, su instrumentalización, o sea su función de establecer los medios apropiados para lograr un fin superior, previamente establecido. Una vía por la que se llegará a la sustitución de “la verdad” por “la calculabilidad” (*Cfr.* Horkheimer: 1973: 55).

En ese marco, la ética tomará distancia del conocimiento, quedando –como lo veíamos con Harvey– restringida al plano del intercambio mercantil, y paradójicamente

⁶⁸ Accionistas, operadores financieros, industriales, políticos conservadores o socialdemócratas (*Cfr.* Bourdieu: 1998: 4).

relacionada con el “uso de la fuerza”. Bajo estas circunstancias veremos dibujarse la figura de un “ego abstracto”,⁶⁹ un sujeto vaciado de substancia movido por el interés de convertirlo todo en medio para su preservación. Por otro lado, separada de ese ego, vemos aparecer la naturaleza degradada, dañada, reducida a mero material, a mera substancia que debe ser dominada sin otra finalidad que la del dominio (*Cfr.* Horkheimer: 1973: 107).

Ese ego abstracto es el mismo que atravesará el “relato neoliberal” bajo la envoltura de un “yo empresario”, cuyas “capacidades y libertades empresariales” (Harvey: 2007: 7), serán promovidas y defendidas como si se tratase de algo inherente a su individualidad. Como lo ha afirmado Foucault (2007), en la sociedad neoliberal el *homo economicus* se constituye en un “empresario de sí”, en un hombre que se produce a sí mismo, que es su propio capital y por ende su propia fuente de sus ingresos (*Cfr.* Foucault: 2007: 265). Bajo ese régimen, el individuo entrará en una interminable y “sana competencia” que lo enfrentará no solo con otros individuos, sino consigo mismo (*Cfr.* Deleuze: 1999).

En ese horizonte, el sujeto actuará como un agente esencialmente económico que ya no aspira a cambiar el orden establecido, sino a obedecer los dictados de una competencia neodarwinista,⁷⁰ en la que, para sobrevivir, debe adaptarse permanentemente a las exigencias de la conservación del sistema.⁷¹ Es por tanto un “sujeto fragmentado” (*Cfr.* Ortega: 2012) histórica, social y mentalmente, que abandona sus funciones intelectuales y especulativas (pensamiento crítico) de las que pende su actividad transformadora; un sujeto que sustituye la noción de cohesión o solidaridad, por la de

⁶⁹ También podríamos decir un “yo de la autoconservación”, que en apariencia es el señor del mundo, pero en el fondo vive limitado por su dominio y sin poder evitar vivir la vida como “dominador” (*Cfr.* Sloterdijk: 2003: 495). Un “yo” hacedor de herramientas útiles para todas las cosas, [que] acabó siendo una pieza más del engranaje del sistema de control instrumental (*Cfr.* Suárez: 2013: 163).

⁷⁰ El trasfondo ideológico del neoliberalismo es un neodarwinismo en el que la sociedad selecciona “naturalmente” a los mejores, en el que la cuestión de la desigualdad deja de ser un asunto social que deba preocupar a los gobiernos, y en el que el éxito y el fracaso sociales son una responsabilidad individual, privada (*Cfr.* Viñao: 2001: 4).

⁷¹ Esa adaptación permanente es leída en el contexto neoliberal como *flexibilidad*: un requisito imprescindible de la mundialización de la economía de libre mercado con incalculables efectos en la organización de la vida de los individuos y los grupos (*Cfr.* Pérez: 1998: 6).

rival o competidor; y que es incapaz de sistematizar de forma causal y organizada su propia estructura mental, debido a que su pensamiento está formado por un conjunto de elementos yuxtapuestos, que carecen de una jerarquía conceptual⁷² definida que le permita ordenar la información que recibe. Algo que suscita un pensamiento arcaico, completamente afín a las formas autoritarias de poder.

Podemos afirmar en clave frankfurtiana, que con esa triple fragmentación del sujeto, el sistema neoliberal logra el bloqueo del universal racional de autorrealización cooperativa (Cfr. Honneth: 2009: 35), produciendo la pérdida individual de las metas comunitarias.⁷³ Dicho bloqueo no solo profundiza el individualismo,⁷⁴ sino que genera una forma de alienación en la que los sujetos dejan de ser un fin en sí mismo para convertirse en un medio útil a los intereses económicos de otros hombres o de sí mismos, o de un gigante impersonal, el mecanismo económico (Cfr. Fromm: 1964: 83). De este modo, se cierra cualquier posibilidad de que la razón realice su capacidad para construir sentidos esenciales.

Llegados a este punto, podríamos sostener que emanada la *razón instrumental* de la sociedad capitalista, la pretensión hacia el dominio sobre la naturaleza externa se expande en la lógica de tal razón (la lógica de la cuantificación), conduciendo al encogimiento de las capacidades del individuo (naturaleza interna). Como encogimiento de esas capacidades aludimos a la tendencia hacia la abolición de la dimensión cualitativa de la razón, que los pensadores de Frankfurt vieron encarnada en Kant y Hegel.

Esa tendencia al encogimiento, a su vez, inhibe al individuo para evaluar, críticamente, los oscuros abismos a los cuales lo precipita la referida pretensión.⁷⁵ Algo

⁷² Si bien los conceptos actúan como instrumento de dominio, también lo hacen como medio de rotura de la indiferenciación, esto es, el concepto es necesario pues en él se asienta a la vez la posibilidad de emancipación del sujeto respecto del contexto natural absorbente (Cfr. Cabot: 1999).

⁷³ Como veíamos en el fragmento anterior, el “universal racional” es una idea que los frankfurtianos, de Horkheimer a Habermas, toman de la filosofía política de Hegel (Cfr. Honneth: 2009).

⁷⁴ Tendiente a la autoconservación, al egoísmo, al despliegue absoluto de la libertad y del privilegio personal por encima del colectivo.

⁷⁵ El calentamiento global, la proliferación de la radiación, la manipulación genética en plantas, animales y humanos, y la respectiva proliferación de deformaciones, la contaminación radiactiva de los

que bien puede interpretarse desde los frankfurtianos como un estado negativo derivado de la falta de racionalidad producida por las características propias del sistema capitalista moderno, en el que la organización social está vinculada con una constitución restringida de racionalidad (*Cfr.* Honneth: 2009: 31 y 42), cuyo carácter caótico y monstruoso⁷⁶ ha asegurado otra forma de dominación y hegemonía que derivará en la fundación de un nuevo orden mundial.

Bajo ese nuevo orden, la modalidad política del capital –los Estados-naciones–, se deshace en diversas instituciones creadas “para prevenir un regreso a las catastróficas condiciones que habían amenazado como nunca antes el orden capitalista en la gran depresión de la década de 1930” (Harvey: 2007: 8).⁷⁷ Como “madre” de esas instituciones aparece la Organización de Naciones Unidas –ONU–, institución cuyos funcionarios serán la fracción hegemónica de la burguesía que impondrá las estrategias que aparentemente son producto de la libre autodeterminación de y en los Estados-naciones. Esos funcionarios, según Harvey, son los que difunden los intereses de la ideología neoliberal, y actualmente

ocupan puestos de considerable influencia en el ámbito académico (en universidades y en muchos *think-tanks*), en los medios de comunicación, en las entidades financieras y juntas directivas de las corporaciones, en las instituciones cardinales del Estado (como ministerios de Economía o bancos centrales) (Harvey: 2007: 7).

Esos funcionarios también se los encuentra posicionados en las distintas instituciones emanadas de la ONU, que obviamente están al servicio del gran capital. Algunas de estas instituciones son: la OTAN, la OMS, la OMC, el FMI, el BM, la CPI y la UNESCO.

mares y océanos, la reputada “cientificidad” de la medicina reducida a los intercambios y reemplazos ofrecidos como panacea de la eternidad, ¿logros de la pretensión al dominio?

⁷⁶ Una muestra de ello es la concurrencia entre el capital y los reputados por tal capital como científicos –Robert Oppenheimer, Albert Einstein, Niels Bøhr, Enrico Fermi, entre otros– en el exitoso “Proyecto Manhattan” al que ya hemos hecho mención.

⁷⁷ Este proceso se relaciona con la globalización y su tendencia a “construir entidades políticas supranacionales, capaces de enfrentar los desafíos a todo nivel que se plantean tanto en el nivel planetario, como en el multinacional” (Tedesco: 2009: 31).

Estas definen las estrategias para las diversas producciones de bienes y servicios a nivel internacional, y por tanto asignan “las cuotas” respectivas, acordes a los grados de acatamiento de los países. Estas organizaciones “actualmente se ocupan de funciones que anteriormente eran propias de cada Estado, estableciendo una clara influencia en las políticas educativas de la mayoría de países” (Casanova y Luengo: 2015: 140).

Directamente vinculada con el sector educativo encontramos la UNESCO⁷⁸ – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura–, que decide, reglamenta o dicta las distintas estrategias que habrán de seguir los pueblos para lograr su propio desarrollo, a través de los recursos naturales y los valores culturales, y en especial los difundidos a través de la educación. Precisamente, guiada por el “saber-verdad” neoliberal, esta institución “recomendará” en 1998, la vinculación del sector productivo con la Escuela y la preparación para el empleo. Esa será la “verdad” que habrá de fijarse en los discursos difundidos por los diferentes gobiernos del mundo. La misma “verdad” que aparecerá en la prédica del Ministerio de Educación Nacional de Colombia en los siguientes términos:

[C]on la liberación de los mercados y la unificación del sistema financiero mundial, la innovación se convirtió en el aspecto clave para avanzar en la competencia económica del mundo global. Unida a la innovación, está la creatividad, y de estas dos se deriva el emprendimiento. Esta idea del emprendimiento se ha extendido a los sistemas educativos, donde se promueve la formación de emprendedores capaces de hacer crecer el sector productivo y generar cambios reales en la calidad de vida. *La pretensión es que los niños y los jóvenes reciban los conocimientos, capacidades y desarrollo de competencias y aptitudes que los transformen en emprendedores, en creadores de proyectos*

⁷⁸ Junto a la UNESCO, otro organismo –de gran influencia en materia educativa en el contexto actual, es la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Fundada en 1961, esta institución se encarga, entre otros asuntos, de fijar estándares internacionales dentro de un amplio rango de temas de políticas públicas. Realiza análisis de las fortalezas y las debilidades de los sistemas educativos de distintos países del mundo, emitiendo informes en los que hace recomendaciones sobre la forma en que pueden mejorar la calidad, a fin de alcanzar la meta de ser los “mejor educados” (Cfr. OCDE: 2004).

productivos que aporten al desarrollo y el progreso de la humanidad (Ministerio de Educación Nacional de Colombia: 2012; cursivas nuestras).

Tocada por la forma-empresa, la Escuela funcionará entonces condicionada por las imposiciones del mercado, los profesores actuarán como productores eficientes, y los estudiantes como consumidores. Como corolario, se hará de la educación una inversión rentable, y en aras de esa rentabilidad y –bajo el argumento de que como sistema público, es un fracaso⁷⁹, se buscará su privatización⁸⁰. De este modo, el sistema neoliberal termina actuando con la Escuela como el gato de la fabulilla de Kafka con el ratón: le hará cambiar intencionalmente su rumbo, para comérsela.

2. La Escuela Neutralizada⁸¹

El hombre, cuya mente no está iluminada por ningún rayo de ciencia, puede realizar su tarea en el más sórdido empleo sin las menores ideas de elevarse a sí mismo a una situación más alta, y puede descansar por la noche con perfecta satisfacción y contento. Su ignorancia es un bálsamo que suaviza su mente en la estupidez y el reposo, y excluye a la emoción de descontento, orgullo y ambición. Un hombre sin cultura literaria difícilmente tratará de formar insurrecciones o planeará fútiles proyectos para la reforma del Estado. Consciente de su incapacidad, se alejará de tales asociaciones; mientras que los que están calificados por un tinte de aprendizaje superficial, y absorbieron las perniciosas doctrinas de escritores sediciosos, serán los primeros en excitar rebeliones, y llevar a un reino floreciente, a un estado de anarquía y confusión.
(Deval: 1990: 23).

⁷⁹ Algunos signos de ese fracaso serán “el descenso de nivel entre los alumnos, la violencia y la indisciplina, el absentismo y la deserción escolar, la pérdida de valores morales, la generación de mayor desigualdad social, la frustración de los profesores, la pérdida de apoyo de los padres a la escuela, la ineficacia de la gestión escolar que repercute negativamente sobre la calidad de la educación, etc.” (Pardo & García: 2003: 50).

⁸⁰ La sociedad neoliberal vive un desprecio por la calidad de la enseñanza pública que no es coyuntural, pues, históricamente el capitalismo se ha despreocupado por convertir la educación en un derecho universal apoyado en argumentos que favorecen la enseñanza privada, aboga por la libertad educativa refiriéndose con ello a la proliferación de escuelas o universidades privadas a las que solo pueden asistir sectores de la población económicamente privilegiados (Cfr. Ortega: 2012).

⁸¹ Con la utilización del adjetivo *neutralizada*, entramos en la lógica del discurso crítico frankfurtiano de la *razón instrumental*, llevándola a las fronteras de lo educativo.

Bajo el neoliberalismo, el fracaso de la Escuela, más que remediarse, se ha profundizado. Es más, en ese contexto, la Escuela y la educación aparecen bajo la impronta de una nueva crisis⁸² que se evidencia en la pérdida de la ilusión moderna por “educar al mundo en un proyecto de felicidad colectiva” (Terrén: 1999: 231). Una pérdida en la que dicha institución languidece, mientras –fortalecida e impulsada por los recientes desarrollos de la “industria cultural”–⁸³ avanza la *Halbbildung*, la semiformación.

Ciertamente para los frankfurtianos, el progreso de la *Halbbildung* dio al traste con los elementos de crítica y oposición de la *Bildung*⁸⁴ sobre los que se sostenía la ideología de la cultura del proyecto ilustrado (Cfr. Terrén: 1999: 180). De hecho, para ellos, el ascenso de la *Halbbildung* es el eje a través del cual se hace comprensible el proceso de neutralización de la cultura –y con ella de la Escuela– producido por la mediación del mercado y la técnica, y secundado por los medios masivos de comunicación, en cuyos mensajes se transporta la semilla de un pensamiento unidimensional capaz de empujar a las personas hacia la adaptación y la obediencia irreflexiva (Cfr. Muñoz: 2000: 118-119).

La denuncia de esa neutralización de la cultura por los frankfurtianos, se mostraba desde ese momento como un esbozo de lo que vemos dibujarse claramente en la actual versión del capitalismo, en la que todo se ha mercantilizado: una cultura producida

⁸² Atkinson & Claxton: 2002; Esteve: 1987, 2005; Hargreaves: 2005; Sacristán: 2007; Contreras: 2001; Borghesi: 2005; entre otros, son los investigadores que en el orden global se han dedicado, con especial interés, al fenómeno de la crisis de la educación y de la profesión docente. En conjunto, sus trabajos han servido como puntales para la reflexión y el planteamiento de nuevos modelos profesionales de formación docente, que intentan hallar los puntos de quiebre que han dado lugar a lo que ha sido nombrado como el mal-estar docente por autores como: Tenti: 2007; Esteve: 1994; Martínez: 2004.

⁸³ “La industria cultural es la integración deliberada de los consumidores, en su más alto nivel. Integra por la fuerza incluso aquellos dominios separados desde hace milenios del arte superior y el arte inferior. Perjudicando a los dos. El arte superior se ve frustrado en su seriedad por la especulación sobre el efecto; al arte inferior se le quita con su domesticación civilizadora el elemento de naturaleza resistente y ruda que le era inherente, desde que no estaba controlado enteramente por el superior” (Adorno: 1967: 7).

⁸⁴ “[E]n alemán el concepto de ‘*Bildung*’ tiene que ver con cultura y educación, pero no es ni cultura ni educación. En su sentido, alude a la cultura interiorizada por el lado del individuo y, por lo tanto, a los efectos educativos producidos que han llevado a esa formación. La expresión ‘formación’ en español no solo permite mantener la diferencia con respecto a las expresiones también existentes de ‘cultura’ y ‘educación’, sino que recobra el sentido latino de forma, dar forma o formarse (*forma, formare*) que, precisamente, se pierde en el mundo germánico con el uso del concepto de *Bildung*. Igualmente, la expresión ‘*Halb*’ no alude, en este caso propiamente, a ‘pseudo’ como algo falso, sino a algo semi o a medias” (Runge: 2015: 173).

industrialmente. Tal es el caso de la educación, ámbito de la cultura en el que, con más fuerza que nunca, palpita la lógica instrumental del costo-beneficio, en la que la creatividad se erige como el factor clave de la acumulación de capital, en lugar de ser asumida como un auténtico objetivo democrático y humanista (Cfr. García: 2015). De esto da cuenta la citada guía del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en la que explícitamente la creatividad aparece en la Escuela, solo como herramienta de innovación y emprendimiento,⁸⁵ es decir, en la perspectiva de lo empresarial y lo organizacional, desde la cual se hace visible la transformación del conocimiento en actividad productiva.⁸⁶

Esa orientación ha dispuesto el camino para la imposición de valores útiles a los esquemas ideológicos integradores –entiéndase, reductores, neutralizadores–; asimismo, ha preparado el terreno para que florezca la vida administrada por vía de la renuncia al sueño genuino de libertad que animaba la cultura clásica o bidimensional.

La idea de libertad fue reducida a un bien individual, a una categoría propia del hombre abstracto, fruto de una supuesta indeterminabilidad de la voluntad. Sometida a los intereses económicos y políticos de la burguesía, la libertad dejó de ser un valor cultural revolucionario, dejó de ser considerada como motivo de la liberación para convertirse en la justificación de la hegemonía de la burguesía y del mercado capitalista. Desde entonces, la sumisión de los individuos y sus necesidades bajo el dominio del mercado convirtió la liberación en esclavitud salarial y valor de cambio (Steingress: 2004: 121).

Desde esa perspectiva, podemos sugerir con Marcuse, que la libertad difundida en la sociedad capitalista del “bienestar”, es una libertad aparente, pues, es a ella a la que

⁸⁵ Justamente la Ley 1014 de 2006 de Fomento a la cultura del emprendimiento, emanada del Congreso de Colombia, en sus disposiciones generales define la empresarialidad como: “Despliegue de la capacidad creativa de la persona sobre la realidad que le rodea. Es la capacidad que posee todo ser humano para percibir e interrelacionarse con su entorno, mediando para ello las competencias empresariales” (Congreso de la República de Colombia: 2006).

⁸⁶ Con esa idea, varios gobiernos del mundo, incluyendo el nuestro, buscaron la masificación de “la cultura del emprendimiento” desde las etapas más tempranas de la formación. Un botón de la muestra es la creación por la Alcaldía de Medellín del programa *Cultura E*, inscrito en el Plan de Desarrollo 2004-2007 (Cfr. Fajardo: 2004).

exactamente los individuos renuncian, con tal de ver satisfechas las que los poderes externos les muestran como las “necesidades verdaderas”.⁸⁷ Con la creación y satisfacción de esas necesidades se ha logrado que el individuo interiorice el “relato capitalista”, hasta el punto de creer alcanzada la promesa de felicidad que este relato le ha inventado, basándose en el avance incontenible de la economía y en el bienestar para todos, que ese avance supone. Sin embargo, en el intento de cambiar sufrimiento por felicidad, los sujetos de las sociedades capitalistas avanzadas, ha acabado no solo incrementando su malestar, sino envueltos en un sin-sentido que les sustrae su deseo y su voluntad. Y ¿qué es un hombre despojado de deseo y voluntad –diríamos con Dostoievski– sino una tuerca, un simple engranaje? (Cfr. Dostoievski: s.f.: 52).

Los individuos se ven cada vez más sometidos por el mercado que despliega su poder en los modos de vida, y sobre todo en la esfera de los placeres cotidianos (Cfr. Lipovetsky: 2007). Por esta vía, terminan viendo como inútil toda oposición y se anulan en la resignación, lugar en el que el dominio, en todas sus formas, prospera, y las posibilidades de libertad genuina, languidecen. En este contexto, pierde sentido el ejercicio del poder desde la perspectiva de una “coerción manifiesta”. Fuera de este esquema se llega “a la instrumentalización de un nuevo tipo de libertad” (Grinberg: 2008: 241) sostenida bajo la promesa de la autorrealización personal.

Suspendida en los brazos del mercado y de la técnica –instancias que el neoliberalismo sacraliza–,⁸⁸ la Escuela ha quedado “neutralizada” –Horkheimer diría estupidizada–: ha quedado bajo el dominio de la *razón instrumental*, yace culturalmente

⁸⁷ Un concepto clave en Marcuse es el de “necesidad”. Él distingue entre necesidades falsas y verdaderas. “Falsas” son aquellas que intereses sociales particulares imponen al individuo para su represión: las necesidades que perpetúan el esfuerzo, la agresividad, la miseria y la injusticia. “La mayor parte de las necesidades predominantes de descansar, divertirse, comportarse y consumir de acuerdo con los anuncios, de amar y odiar lo que otros odian y aman, pertenece a esta categoría de falsas necesidades”. Las “necesidades verdaderas” son las necesidades orgánicas del hombre, “son las únicas necesidades que pueden inequívocamente reclamar satisfacción, son las vitales: alimento, vestido y habitación en el nivel de cultura que esté al alcance. La satisfacción de estas necesidades es el requisito para la realización de *todas* las necesidades, tanto de las sublimadas como de las no sublimadas” (Marcuse: 1993: 35).

⁸⁸ Así como lo habíamos dicho del mercado, “[e]n el capitalismo la tecnología emerge como un poder omnipotente que machaca a los individuos desde el exterior, cual si fuera un poderoso engranaje que los va expropiando del control de sus propias vidas y va determinando sus acciones más elementales” (Vega: 2013: 17).

inerte y habitada por un sujeto que dirige su voluntad hacia la servidumbre, porque su capacidad crítica ha sido bloqueada y su pensamiento se ha convertido “en un componente fijo de la producción” (Horkheimer: 1973: 32). En esa Escuela Neutralizada, la verdad ha sido reducida a lo útil,⁸⁹ el “paisaje humano” ha sido nivelado, uniformado, las irregularidades se han borrado y las sorpresas se han proscrito (Cfr. Cioran: s.f.: 8).⁹⁰

La pregunta, explícita o no, planteada por el estudiante profesionalista, por el Estado o por la institución de enseñanza superior, ya no es: ¿es eso verdad?, sino ¿para qué sirve? En el contexto de la mercantilización del saber, esta última pregunta, las más de las veces, significa: ¿se puede vender? Y, en el contexto de argumentación del poder, ¿es eficaz? (Lyotard: 1987b: 41).

Entonces ya no interesa la “curiosidad gratuita que supone el deseo de saber”, el verdadero conocimiento, ahí “lo crucial es el conocimiento de los medios, de la técnica: lo importante es la operación, el procedimiento eficaz (...). Ahí “hay una renuncia al sentido” (Horkheimer y Adorno: 1998: 61).

Adormecida por la neutralidad, la Escuela ha terminado renovando sus lazos de lealtad con dos de sus antiguos aliados: el conductismo y el positivismo. Con el conductismo, la Escuela ha revivido el concepto de adaptación, “un concepto clave y caro en la historia de la psicología y del siglo XX” (Ramos: 2001: 4), que ha sido determinante para la concreción de la operación discursiva del capitalismo en tanto que conduce a la pérdida del fundamento crítico de los individuos, llevándolos o bien a la resignación frente al estado de cosas existente, o peor aún, a la naturalización de acciones que rayan con la barbarie y la reproducen.⁹¹

⁸⁹ Todo lo que está por fuera de lo útil, carece de valor. Todo lo que pretenda ser útil debe zambullirse en las aguas de la ciencia y la tecnología, ámbitos que determinan lo que es inútil para la vida humana. Por eso la razón debe seguir siempre a la tecnociencia convirtiéndose ella misma en razón tecnológica y científica. Así la vida plena ya no es la que vive para alcanzar el “reino de Dios”, sino la que se produce en el “reino de la razón tecno-científica”.

⁹⁰ La uniformidad es la capacidad de la *actividad niveladora* derivada de la internalización del dominio. A través de ella se busca reducir al máximo las posibilidades de que los sujetos se sustraigan al sistema de necesidades y consumo (Cfr. Horkheimer: 1973: 116).

⁹¹ Como las producidas en el complejo de campos de concentración de la Alemania nazi, o acciones posteriores como el famoso Proyecto Manhattan, cuyo propósito fue “controlar” la naturaleza mediante la

Asimismo, con el retorno al positivismo, la Escuela ha contribuido a la consolidación del “papel despótico en el dominio del pensamiento” (Horkheimer: 1973: 91). Con ello ha puesto el acento en la formación de un individuo inflexible, de mentalidad cerrada, egoísta y acrítico, formado para acumular memorísticamente hechos ya ocurridos. De este modo ha contribuido a la consolidación de una relación instrumental con el mundo y, por ende, a la cosificación del mismo.

Los teóricos de Frankfurt conjeturan que la lógica de la dominación o instrumentalidad de la razón, atraviesa el conjunto de las relaciones sociales en el sistema capitalista, y se ha impuesto como una visión hegemónica “para interpretar la realidad y la vida” (Horkheimer: 2002: 108). Estando de acuerdo con ello, suponemos que tal lógica ha podido materializarse gracias a que su estructura discursiva ha logrado inscribirse en las representaciones de los dominados, tanto a través de la ideología⁹² como del cuerpo.

De esa labor participa la Escuela en tanto “aparato ideológico” (Althusser)⁹³ o “dispositivo” (Foucault),⁹⁴ que reproduce las relaciones de producción, interponiendo una

producción de bombas atómicas que tuvo su primera realización en la matanza de los humanos y otras especies vivas que habitaron Hiroshima y Nagasaki.

⁹² Nos referimos a la noción marxista de ideología como “inversión de lo real”, como “cualquier conjunto de ideas falsas, o categóricamente equivocadas, cuya falsedad es explicable, total o parcialmente, en términos del rol o función que éstas cumplen en la sociedad en forma normal e inconsciente” (Harré & Lamb: 1983: 292). Asimismo, hacemos referencia a la idea de ideología asumida por Adorno y Horkheimer en *Lecciones de Sociología*, donde expresan: “La ideología es, en efecto, justificación. Presupone, pues, ya sea la experiencia de una condición social que se ha vuelto problemática y conocida como tal, pero que debe ser defendida” (Cfr. Adorno & Horkheimer: 1969: 191).

⁹³ Althusser diferencia los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE) de los Aparatos del Estado (AE) que funcionan mediante la represión. Los AIE a diferencia de los AE, funcionan con la ideología, sin dejar secundariamente de ejercer “una represión muy atenuada o disimulada”. Althusser define “con el nombre de aparatos ideológicos de Estado, cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas”. Entre ellos, incluye: AIE religiosos (el sistema de las distintas Iglesias), AIE escolar (el sistema de las distintas “Escuelas”, públicas y privadas), AIE familiar, AIE jurídico, AIE político (el sistema político del cual forman parte los distintos partidos), AIE sindicales de información (prensa, radio, T.V., etc.), AIE cultural (literatura, artes, deportes, etc.). (Cfr. Althusser: 1988: 10). De otro lado, Foucault define el dispositivo como “un conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, configuraciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, entramado de leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas” (Braunstein: 2011: 73).

⁹⁴ Aunque en la construcción que Foucault propone de dispositivo en los setenta, no aparece la referencia a la noción de “aparato de Estado” propuesta por Althusser, en los sesenta hay quienes afirman – y estoy de acuerdo con ello– la gran influencia de estos en Foucault. Tanto que podría decirse que

gama de artificios que sirven como instrumento de legitimación y ocultamiento de las prácticas desarrolladas por el gran aparato: El Estado.⁹⁵ Así, en el contexto neoliberal, el dispositivo o aparato escolar⁹⁶ despliega una serie de artificios cuya función es responder a las necesidades estratégicas trazadas por el gran aparato neoliberal, ahora representado por el entramado financiero internacional. Dentro de la variedad de artificios que pudieran mencionarse, esta investigación propone tres: el artificio de las métricas, el de la competitividad y el de los rituales.

A través del artificio de las métricas, y bajo la estrategia de la estandarización, la Escuela consigue la imposición de la idea capitalista de unificación. Con el artificio de la competitividad, y mediante la estrategia de las competencias, logra la autoconservación y la “hiperindividualización”, dos características clave de la ideología neoliberal. Finalmente, con el artificio de los rituales –y puntualmente los que denominaremos “rituales de conmemoración”–, el aparato escolar legitimará los valores promovidos por los demás artificios, abriéndole camino a la exacerbación de la instrumentalización – podríamos decir “hiperinstrumentalización”– de la razón, que se ha tornado en un factor determinante para la conservación de la ideología neoliberal.

2.1. El artificio de las métricas

hombre ante todo práctico, sólo hacía lo útil, convertía las menores ideas en lo útil, con un deseo desmesurado de ser útil que terminaba en egoísmo verdaderamente ideal; unía lo útil a lo desagradable, (...) se expresaba en gramos y centímetros y todo el tiempo llevaba consigo un bastón métrico, lo que le concedía un gran conocimiento de las cosas de este mundo;

Althusser, en lugar de Aparatos Ideológicos del Estado, podría hablar de Dispositivos Ideológicos del Estado, sin cambiar su concepción. Valga anotar en este sentido que, en lo que sigue, hablaremos de aparato o dispositivo escolar indistintamente. Para una mejor y mayor explicación sobre lo mentado (Cfr. Braunstein: 2011).

⁹⁵ El Estado es el gran dispositivo, el gran aparato que regula otros dispositivos (ideológicos, técnicos, represivos); que favorecen el ejercicio del poder.

⁹⁶ Si bien en la actualidad el dispositivo o aparato escolar no es el lugar decisivo para la producción y reproducción tal como fue en los años sesenta, –hoy ese lugar se le atribuye a los medios masivos de comunicación–, la Escuela sigue siendo un aparato ideológico eficaz dada la gran cobertura de niños, adolescentes y jóvenes que asisten regularmente a las instituciones, y a la cantidad de tiempo que estos pasan allí.

despreciaba formalmente las artes y sobre todo a los artistas y así creía dar a entender que los conocía; para él, la pintura terminaba en el diseño industrial, el diseño en el plano, la escultura en el molde, la música en el silbato de las locomotoras, la literatura en los boletines de la Bolsa.
(Verne: 2004: 17).

Al adoptar el positivismo como ideal de conocimiento, el mundo capitalista neoliberal acabó dominado por la “ley de las métricas”. Sospechamos que ese dominio fue concretándose en la medida en que “la exigencia clásica de pensar el pensamiento” (Cfr. Horkheimer & Adorno: 1998: 79) se fue desechando, y la razón se fue reduciendo a su condición instrumental. Para que esto sobreviniera fue necesaria la ocurrencia de un proceso de larga duración del cual es hito la revolución científica del siglo XVI al XVII, iniciada por Copérnico, Kepler, Newton y Galileo, y continuada por Descartes, figuras emblemáticas en el proceso de configuración del mundo moderno, cuya voluntad de reducir el mundo al número, se convirtió, pasando el tiempo, en

una fe ciega en el cálculo, en la medida, en la cuantificación de la naturaleza, que llevó a su explicación en términos de estructuras matemáticas, separó a la realidad en todos sus fines inherentes y, consecuentemente, separó lo verdadero de lo bueno, la ciencia de la ética (Marcuse: 1985: 173-174).

Las métricas pueden entenderse como una expresión de la utilidad técnica nacida del vínculo entre ciencia y positivismo, en el que ha tomado cuerpo la razón instrumental como forma única en la que la ciencia occidental moderna⁹⁷ ha llegado a absorber a la razón (Cfr. Etchegaray: 2000: 222). Siguiendo esta idea, nos atrevemos a decir que lo que está detrás del imperio de las métricas es el dominio como instrumentalidad de la razón. En ese sentido, y animados por la crítica frankfurtiana, proponemos definir las métricas como un conjunto de métodos de cálculo que auxilian el impulso del dominio, característico de la *razón instrumental*, que respalda el gran aparato neoliberal.

⁹⁷ La ciencia es una tradición privilegiada por el racionalismo occidental gracias a que es portadora de valores como la eficiencia, el dominio de la naturaleza y la comprensión de esta en términos de ideas abstractas y de principios compuestos por ella (Cfr. Feyerabend: 1992: 60).

Dicha noción encaja en la interiorización del “cinismo de los medios” (Sloterdijk: 2003: 302) que la Escuela ha alcanzado, gracias a su sometimiento a los valores pragmáticos y positivistas de la tecnociencia,⁹⁸ que son los mismos que hacen palpitar el corazón del capitalismo neoliberal. Pensamos las métricas como un artificio ajustado a un sistema como el neoliberal en el que la cantidad ha envuelto la cualidad – “la determinación”– de tal forma que ha llegado a constituirse en su semblante –en su “apariencia”–. Semblante con el que el sistema capitalista funda el “gran relato” de la calidad para instituir la estandarización e imponer la idea de unificación, directamente ligada con las ideas de expansión, control y dominio, propias de dicho sistema.

Uno de los aspectos más nebulosos de la categoría calidad utilizada por el “relato capitalista neoliberal”, está en traslapar la noción humano en la noción de “capital humano”.⁹⁹ En primer lugar, advertimos que al unir el sustantivo capital con el adjetivo humano, termina atribuyéndosele una cualidad que no posee, pues si algo caracteriza al capital es precisamente su interés exclusivo en la cuantificación, en convertirlo todo, incluso al hombre mismo, en dinero, y a este en capital; en disponer de lo viviente como recurso calculable, e integrarlo al amplio dispositivo del capital en el que todo es tratado como mercancía.

Eso es justamente lo que viene sucediendo en el campo educativo, en el que las personas se constituyen en un valor económico (capital), después de incrementar –por vía del desarrollo y la potenciación de sus cualidades individuales (educación) –el capital

⁹⁸ La tecnociencia representa la absorción de la ciencia y la tecnología por parte del capitalismo. Este proceso comienza en la segunda mitad del siglo XIX, cuando la ciencia y la tecnología pasaron a convertirse en la primera *fuerza de producción* de ciertos Estados, y en la primera *fuerza de legitimación* en detrimento de las instituciones religiosas (Cfr. Habermas: 1999). Horkheimer cuestiona la metodología tecnocientífica como un procedimiento irrefutable y superior a los demás. En ese sentido, en su crítica a la *razón instrumental* preguntará: ¿Cómo resulta posible determinar adecuadamente qué puede ser denominado ciencia y verdad, si esta determinación *presupone* los métodos mediante los que se obtiene la verdad científica? (Cfr. Horkheimer 2002: 103).

⁹⁹ Aunque la noción de capital humano es acuñada en 1960 con el trabajo de Theodore Schultz, ya circulaba en los planteamientos de la teoría económica clásica de Adam Smith y John Stuart Mill (siglos XVIII- XIX), en la que era explícito el valor de la educación como medio para incrementar la riqueza de una nación. Más recientemente, bajo la teoría del capital humano, las instituciones educativas son asumidas como comunidades académicas y profesionales independientes del Estado, cuya función social es entendida en el marco de la competitividad. Sobre los principales aportes teóricos sobre el capital humano: (Cfr. Schultz: 1961; Deninson: 1962; Becker: 1964 y Mincer: 1974).

humano que supuestamente poseen desde el nacimiento. Desde la teoría, ese capital es el que les permitirá integrarse en el mercado laboral y obtener un “ascenso social”. Pero esa es una promesa incumplida, porque lo que ocurre en realidad –en la mayoría de los casos– es que en el mismo momento en que esas cualidades del individuo se convierten en capital, dejan de pertenecerle, y pasan a pertenecer al capitalista, quien a través de un contrato las adquiere y dispone de ellas como de un recurso que usa y desecha, cuando ha cumplido el fin para el cual lo ha adquirido (*Cfr.* Alonso: 1996: 18).

En ese contexto, la educación pierde la cualidad de lo humano, no apunta a la obtención de resultados verdaderamente cualitativos, “no quiere ser ya más que servidora de la riqueza de las naciones expresada en índices cuantificables de desarrollo económico social inseparables del sentido de prosperidad y de satisfacción inherentes al propietario capitalista” (Puchet: 2016: 89). La educación pasa a llevar la marca evidente de la cosificación, de la instrumentalización. Bajo esta condición se convierte en un medio para el incremento de la productividad, por vía de la promoción de la “calidad”. En esas circunstancias, las instituciones educativas ingresan en la carrera competitiva por materializar el imperativo de la calidad.¹⁰⁰ Temerosas y culpables de ser excluidas del mercado, terminan sometándose a una serie de pruebas estandarizadas,¹⁰¹ (*Cfr.* Diálogos del SITEAL: 2014) con las que esperan conseguir los premios y el reconocimiento del poder que acatan.

¹⁰⁰ La calidad es una categoría, que arriba (...) a la bibliografía educativa directamente de la teoría de la administración, basada en el modelo de la eficiencia económica (“eficientismo”) que prioriza los elementos materiales y establece metodologías como la de costo-efectividad (*Cfr.* Aguerrondo: 1993: 4). Precisamente mostrando la disminución de la calidad como el origen de la crisis de los sistemas educativos, en la década del 90 se promueven una serie de “reformas hacia adentro”, orientadas básicamente a la reducción de la responsabilidad del Estado en la educación, la reconfiguración de los currículos, el replanteamiento de los modelos de administración escolar, y la redefinición de los roles que, en el nuevo contexto, deberían asumir profesores y estudiantes. (*Cfr.* Guzmán: 2005).

¹⁰¹ Dentro de estas pruebas existen varios tipos: “Pruebas como indicadores de resultados, pruebas de certificación y admisión, pruebas de dominio, pruebas de clase y pruebas individualizadas. Cada tipo de prueba tiene unas propiedades métricas que se derivan de los objetivos, características y finalidad de las pruebas” (Jornet & Suárez: 1996: 141). Entre esas pruebas se destacan PISA (Programme for international Student Assessment) de la OCDE, TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), y PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), como pruebas de evaluación de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés).

Igualmente como efecto de esa lucha por obtener “la calidad”, los gobiernos de la mayor parte del mundo insistirán en conseguirla en la educación por diferentes vías, una de ellas será la inclusión en los planes de desarrollo a nivel local de acciones de mejoramiento en aspectos como: los sistemas de evaluación, el acceso, los procesos de inclusión, los ambientes de aprendizaje, la infraestructura, las competencias de los estudiantes, la democratización de la escuela, y la “cualificación” de los maestros. De dichas acciones se desprendió la creación en diferentes países de América Latina del Programa Escuelas de Calidad.

En Colombia, el Programa Escuelas de Calidad surgió como producto de un diagnóstico previo de la calidad de la educación que arrojó, entre otros resultados, bajos logros en los exámenes de Estado, altas tasas de repitencia y deserción, y un gran déficit en infraestructura y dotación. En Medellín, ese programa empezó a realizarse desde las administraciones de Sergio Fajardo (2004-2008) y de Alonso Salazar (2008-2011), en las que el discurso de la calidad –pariente cercana de los discursos gerencialistas y empresariales– empezó a imponerse con el objetivo de constituir “un sistema educativo local funcional, moderno y eficaz”, capaz de propiciar “la igualdad de oportunidades en la “sociedad del conocimiento”¹⁰² (Plan de desarrollo de Medellín, 2004-2007: 53).

Siguiendo la misma línea, inicialmente en los departamentos de Caldas, Bolívar, Valle y Antioquia, se formuló y ejecutó el Proyecto líderes siglo XXI (*Cfr.* Plan de desarrollo de Medellín, 2004-2007: 67), con el objetivo de mejorar la gestión administrativa y académica de las escuelas y los colegios públicos en dichos departamentos. En este proyecto –que puso de relieve lo empresarial y lo técnico– han participado un grupo considerable de empresas¹⁰³ y de empresarios colombianos que, bajo la figura de “aliados estratégicos”, patrocinan por lo menos una institución y le proponen asesoría en esquemas de gestión, calidad total y mejoramiento.

¹⁰² Sociedad que se caracteriza por su uso intensivo del conocimiento y los servicios vinculados a él, como factor primordial de producción.

¹⁰³ Algunas de las empresas que participan en este proyecto son: Organización Ardila Lule, Grupo Nutresa Corona, Bancolombia, Comfama, Antonella, Suramericana de Seguros, Industrias Haceb, Alpina, Colgate Palmolive, Cementos del Valle, Cartón de Colombia, Coomeva, Varela, Goodyear, Lloreda, Productos el Cid, Termoquímicas, Mabe de Colombia y Varta (*Cfr.* Revista Dinero: 2001).

Con la mención a ese tipo de proyectos, se quiere mostrar el nivel de infiltración de la racionalidad instrumental capitalista en la Escuela, a través de la forma empresa. Algo que consideramos no se origina por efecto del azar, ni mucho menos, por un sentimiento filantrópico de los empresarios hacia la Escuela. La Empresa (y su discurso capitalista) se entromete en la Escuela ante todo porque persigue un objetivo estratégico: condicionar su vida y, de este modo, reproducir lo empresarial como esquema clave de la política neoliberal. De hecho, actualmente la relación entre ambas se ha estrechado tanto que ha avanzado hacia un tipo de relación conocida como *partnership*,¹⁰⁴ en la que una y otra, más allá de colaborar en asuntos puntuales, se asocian uniendo sus valores y objetivos –Misión, Visión– entrando en una relación proyectada a largo tiempo, en la que el objetivo es aumentar cada vez más la ganancia. Esa relación Empresa-Escuela ha sido tan difundida, que ha terminado por asumirse como algo natural y necesario dentro de la formación.¹⁰⁵

En tal caso, la Escuela termina ajustada a los requerimientos de la estructura administrativa. Se convierte en importadora de métodos y técnicas del mundo empresarial, y en proponente de objetivos en función de las dinámicas del mercado capitalista, y su necesidad constante de tener productores y consumidores. Y qué decir de los sujetos que confluyen en esta “Escuela empresarizada” y neutralizada por la acción del gran dispositivo, sino que se tornan en “conciencias disminuidas”, en “cuerpos fragmentados”, en “yoes encogidos”.¹⁰⁶

¹⁰⁴ Se denomina *partnership* a la relación que existe entre aquellas personas [empresas] que desarrollan un negocio en común con ánimo de lucro (Cfr. Traducción jurídica: 2012).

¹⁰⁵ Una muestra de ello en Colombia la constituyen las “competencias empresariales y para el emprendimiento”, que figuran por mandato ministerial en los Proyectos Educativos Institucionales del país. Dichas competencias actúan en coherencia con la Estrategia Nacional de Educación económica y financiera, prevista por la Ley 1328 de Reforma Financiera 2009 y apoyada por el Ministerio de Hacienda y Crédito Público, el Ministerio de Educación Nacional, el Banco de la República, la Superintendencia Financiera de Colombia. Tal estrategia ha sido un esfuerzo liderado a nivel mundial por países como Brasil, Estados Unidos y el Reino Unido; países que Colombia ha tomado como modelo para implementar desde el año 2010, su propia estrategia (Cfr. Ministerio de Hacienda *et al*: 2010). Valga agregar que lo criticable no es en sí mismo que existan dichas competencias, sino su unilateralidad, su unidimensionalidad.

¹⁰⁶ Esta noción la tomamos de Horkheimer, quien alude a la categoría de “Yo encogido”, en singular, para referirse, en términos generales, al sujeto que “reprime y silencia su naturaleza”.

[A]jeno[s] a toda decisión reflexiva y/o espontánea, organizado[s] ya tan sólo para obedecer, para aceptar automáticamente cuanto pueda sobrevenirle[s] desde fuera, mera[s] pieza[s], de un orden que a un tiempo lo[s] constituye y lo[s] define. (Horkheimer: 2005: 16). [Yoes en los que] (...) desaparece también el gusto por tomar decisiones propias, por formarse y cultivar libremente la fantasía (Horkheimer: 2005: 31).¹⁰⁷

Sujetada a la instrumentalidad de las métricas, la Escuela se aplicará exclusivamente a obtener resultados observables y medibles tal como lo “recomienda” la “ley social de corte matemático” (Adorno: 2001: 42) que respalda al neoliberalismo. Intentará alcanzar los resultados demandados, recurriendo básicamente a la evaluación como instrumento de control y medida, como objeto que sustenta la “verdad”. A través de los medios de evaluación, la Escuela convierte las relaciones de saber en relaciones de poder. A través del procedimiento del examen se

hace de cada individuo un “caso”: un caso que a la vez constituye un objeto para un conocimiento y una presa para un poder. El caso no es ya como en la casuística o la jurisprudencia, un conjunto de circunstancias que califican un acto y que pueden modificar la aplicación de una regla; es el individuo en su individualidad misma, tal como se le puede describir, juzgar, medir y comparar con otros; y es también el individuo cuya conducta hay que encausar o corregir, hay que clasificar, normalizar, excluir, etc. (Foucault: 2002: 177).

Bajo esa tesitura, la Escuela identificará rendimiento¹⁰⁸ con evaluación, y evaluación con resultados cuantitativos; identificará la interpretación de resultados con el criterio de

¹⁰⁷ Desde la fascinación por el emprendimiento se diría que si algo desarrolla libremente un sujeto emprendedor es la creatividad y la fantasía. Sin embargo, si la fantasía y la creatividad se circunscriben solo al terreno de la ganancia capitalista, si son convertidas en instrumento de cálculo, ¿dónde queda el espacio para el ser? ¿Dónde queda el espacio para otros valores distintos a los valores de cambio?

¹⁰⁸ Dentro del Sistema de Medición de la Calidad de las Instituciones Educativas del Municipio de Medellín (SIMCIE), aplicado por la Secretaría de Educación de Medellín desde 2011, el rendimiento se entiende como el nivel de apropiación de los conocimientos que tienen los estudiantes. Este es medido a partir de los puntajes que aquellos obtienen en las Pruebas Saber aplicadas en los grados 5°, 9° y 11°. Asimismo, esta dimensión incluye indicadores de eficiencia como las tasas de aprobación y el progreso que mide la evolución de ese rendimiento académico. Algunos de los objetivos de este tipo de pruebas son:

clasificación y exclusión individual y social. De este modo, hará prosperar “la ideología de la competitividad” [“crecimiento económico”], “la ideología de los dones personales o de los talentos; de la lucha por el éxito individual; ideología de la igualdad de oportunidades, de la prueba unitaria y de la ausencia de privilegios, etc.” (García: 2012: 42).

La evaluación ha devenido así en “un medio para no morir” (Sloterdijk: 2003: 506), en el que las instituciones y los sujetos son puestos frente a una escala unidimensional de valores que naturaliza las relaciones de poder, excluye la diferencia y conserva la homogeneidad como rasgo privilegiado por la razón calculadora (instrumental). En este marco, el pensamiento reflexivo, la crítica, la oposición, serán borrados o convertidos en objeto calculado por la razón. Disminución evidente de la ética, o corrosión del carácter, diría Sennett (1998).

A través de ese tipo de prácticas evaluativas, la educación contribuirá entonces al mantenimiento de las desigualdades entre clases sociales por la vía de las diferencias académicas y legítimas de rendimiento. Las instituciones y los sujetos interiorizarán la idea de que recibirán lo que se merecen por su esfuerzo y dedicación, que recibirán lo que les corresponde en relación con su rendimiento. Pero lo que deja ver en la práctica la evaluación “metrificada”, estandarizada, es su carácter selectivo y segregativo, carácter a través del cual instituye una “ideología profesional” (Althusser) que favorece la constitución de la Escuela como aparato de reproducción del orden existente.¹⁰⁹

comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes; **monitorear** la calidad de la educación de los establecimientos educativos del país, con fundamento en los estándares básicos de competencias y los referentes de calidad emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (*Cfr.* Naranjo: 2015: 11; negrillas nuestras).

¹⁰⁹ Las teorías educativas de la reproducción surgen en Francia y Estados Unidos principalmente, y se extienden al resto del mundo en los años 60, 70 y 80 del siglo XX. Dichas teorías hacen énfasis en las relaciones “poder-dominio y enseñanza-economía”, y toman como referente teórico el concepto marxista de reproducción. Aparecen agrupadas fundamentalmente alrededor del trabajo de los economistas Samuel Bowles y Herbert Gintis, quienes postularon que las relaciones sociales desplegadas en la escuela se desarrollan en correspondencia con las relaciones sociales de producción. En ese sentido, sostienen que la educación moderna está más encaminada a la reproducción de la desigualdad que al servicio de la igualdad y el desarrollo personal –como lo sugiere la visión liberal de la educación. Para una reseña crítica de la literatura sobre la educación que toma como punto de partida la noción de reproducción (*Cfr.* Bowles & Gintis: 1976; Apple: 1979; Giroux: 1981; Barton *et al* (Comp.): 1980).

2.2. El artificio de la competitividad

*En cierto aspecto, todos los medios son medio para no morir.
Consecuentemente, de ahí se deriva un instrumentalismo total*
(Sloterdijk: 2003: 506)

Como hemos señalado, una característica del capitalismo neoliberal es que deshace el vínculo social y, al deshacerlo, se pierde el sentido colectivo y se incrementa el poder de los individuos, para competir en un terreno en el que únicamente sobreviven los más fuertes, “los más inteligentes”, “los más buenos”, aquellos que se arrogan el derecho de ser obedecidos por los que han sido excluidos de la competencia: los más débiles.¹¹⁰ En este contexto, el hombre se vuelve lobo del hombre, y cualquier “otro” diferente a él mismo, aparece como extraño y hostil, como su enemigo (Cfr. Horkheimer & Adorno: 1994: 41).

Guiada por una suerte de *performance principle*¹¹¹ –principio que rige las sociedades industriales siguiendo las directrices de la rentabilidad, la eficiencia y la competitividad–, la Escuela contemporánea entra en la dinámica de la competitividad. De hecho, en ella toma cuerpo la transformación capitalista de los saberes en competencias, en el desarrollo de habilidades y destrezas que se sintetizan en un “saber hacer” desarrollado por cada individuo para enfrentar eficazmente a otro. En la Escuela se realiza el tránsito “del humanismo a la competitividad”, un tránsito que tiene como fondo un “individualismo radical y eficientista” (De la Torre: 2004: 16-21), en el que cada uno busca naturalmente la “autoconservación” y el desarrollo de su poder, sin impedimento alguno. Bajo esas circunstancias, el saber cambia de estatuto: de ser visto como medio para la libertad y la emancipación, ha pasado a verse como una mercancía.

¹¹⁰ Ecos de la violencia simbólica contenida en las teorías evolucionistas impulsadas por Darwin a mediados del siglo XIX.

¹¹¹ Expresión utilizada por Marcuse (Cfr. Marcuse: 1993) que ha sido traducida al castellano como “principio de actuación”, pero que desde las traducciones francesas, que se acercan más a lo expresado por Marcuse, puede ser traducido como “principio de rendimiento”.

Llegado a este punto, el “relato ilustrado” se muestra incapaz de cumplir la promesa de construir una sociedad educada, emancipada y justa, i.e., humanista. Tras la ruptura de esa promesa, advendrá “la sociedad competitiva”, una sociedad que establece entre el saber y su poseedor, la misma relación que “entre un consumidor y las mercancías” (De la Torre: 2004: 59); una sociedad que orienta el pensamiento y la acción exclusivamente “hacia la creación de riqueza”,¹¹² llevando a la transformación de la Escuela en una empresa en la que la pedagogía se convertirá en gestión, el profesor en gerente, y el estudiante en consumidor.

Al estar absorbida por la lógica económica, la Escuela impondrá el término competencias¹¹³ como un valor pedagógico coligado con la noción de capital humano¹¹⁴ y, por ende, con el mundo utilitario del trabajo asalariado. Desde allí el término es entendido como

una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar a un técnico medio, por ejemplo un mecánico automotriz, un tornero, en la adquisición de las habilidades y destrezas que le permitan un desempeño eficiente en su labor (Díaz: 2006: 13).

Bajo esas circunstancias, en los centros educativos “los jóvenes trabajan y son evaluados (...) tal y como posteriormente lo harán de adultos en el mercado empresarial” (Casanova

¹¹² Esto es lo que enfatiza la Ley 1014 de 2006 de Fomento a la cultura del emprendimiento, emanada del Congreso de Colombia, que en sus disposiciones generales define el emprendimiento como “[u]na manera de pensar y actuar orientada hacia la creación de riqueza. Es una forma de pensar, razonar y actuar centrada en las oportunidades, planteada con visión global y llevada a cabo mediante un liderazgo equilibrado y la gestión de un riesgo calculado, su resultado es la creación de valor que beneficia a la empresa, la economía y la sociedad” (Congreso de Colombia: 2006).

¹¹³ El término competencias en educación, toma la influencia inicialmente de la construcción que Chomsky hace de él para el ámbito de la lingüística. Originalmente el término se construye con el objetivo no solo de “dar identidad a un conjunto de saberes, sino también de sentar las bases sobre los procesos en los que se podría fincar el futuro de las líneas de estudio de esa disciplina” (Díaz: 2006: 13).

¹¹⁴ La noción de capital humano está claramente asociada en el contexto actual con el tema de la competitividad. Una sola ojeada a la infinidad de los títulos que aparecen en la web sobre el tema, nos da una idea de ello: “capital humano, fuente de ventaja competitiva”, “capital humano como factor estratégico para la competitividad”, “capital humano, factor de innovación, competitividad y crecimiento”, “en el capital humano está la fuente de la competitividad”, etc.

& Luengo: 2015: 143). En razón de ello, las distintas pruebas de evaluación se orientarán en “la perspectiva de un vasto mercado de competencias operacionales” (Lyotard: 1987b: 41), las cuales, en el caso colombiano, de acuerdo a lo dispuesto por la Ley, deben desarrollarse en la totalidad de los programas de cada institución educativa. Algo que es ratificado por los Proyectos Educativos Institucionales en los que aparecen las competencias “laborales”, “empresariales”, “técnicas” “ciudadanas” y “empresariales”, como el motor de la actividad institucional.¹¹⁵

A través de las competencias vemos predominar en los planes de estudio los saberes matemáticos, técnicos, científicos y lingüísticos, que defienden los intereses neoconservadores (*Cfr.* Casanova & Luengo: 2015: 143). Detrás de ellas, vemos imponerse el “relato capitalista” y la “verdad” que lo legitima; “verdad” que se instaura en la cotidianidad escolar, favoreciendo la perpetuación de un “tecnicismo profesional, en el que poca cabida tiene el compromiso humanista [ético] debido a la sumisión a las tareas de rendición” (Casanova & Luengo: 2015: 143), a las que obliga el sistema de las competencias. Tareas que ejercen tanta presión en los profesores que los hacen sentirse no solo controlados, sino culpables (en deuda),¹¹⁶ por su falta de rendimiento (competitividad).¹¹⁷ Y ¿quién más manipulable sino aquel que se siente permanentemente endeudado o culpable?¹¹⁸ Y ¿quién más beneficiado con esa culpa, que la ideología neoliberal, cuyo “gran objetivo ha sido siempre la individualización de los riesgos” (Bárcena: 2014), con el que enmascara las fallas estructurales del sistema?

¹¹⁵ De una muestra aleatoria de Proyectos Educativos Institucionales de la ciudad de Medellín, examinamos los de las siguientes instituciones (*Cfr.* Proyecto Educativo Institucional (PEI). Colegio la Salle Envigado: 2014; Proyecto Educativo Institucional (PEI). Institución Universitaria Pascual Bravo: 2012; Proyecto Educativo Institucional (PEI). Institución Educativa Débora Arango: 2014; y Proyecto Educativo Institucional (PEI). Instituto Ferrini: 2015).

¹¹⁶ Culpa = Schuld. En alemán la palabra “Schuld” significa indistintamente culpa y deuda. El texto del Padrenuestro decía: Perdona nuestras deudas (culpas) (*Cfr.* Nietzsche, 2005).

¹¹⁷ Desde mediados de los 90s hasta lo corrido del siglo XXI, las reformas de la educación se orientan a la centralización de currículos, monitoreo de evaluaciones y valoraciones, y la tendencia a competir entre los centros de educación. A esta etapa se le denomina de “estandarización y mercado” (Lombana: 2012: 81).

¹¹⁸ Eso es algo que he podido verificar inductivamente a lo largo de mis años de docencia, en los que – por desempeñar mi labor en una Facultad de Educación–, me he relacionado no solo con profesores del nivel universitario, sino con profesores de los niveles de educación inicial, preescolar, básica y media. He observado como lugar común entre los profesores, la queja por las excesivas y constantes presiones sociales y personales que reciben. Sin embargo, a la vez que se quejan, las más de las veces admiten que eso hace parte del sacrificio que deben hacer por “amor” a su profesión. Como si tácitamente consintieran que el padecimiento de esa presión fuera la mejor manera de pagar “sus deudas” o de expiar “sus culpas”.

En este punto advertimos un nuevo viraje del capitalismo neoliberal: además del control de los cuerpos, que ejerce por vía del “dispositivo técnico” –Foucault–, ahora busca la colonización de la experiencia subjetiva. De este viraje participa el aparato escolar, que bajo el régimen de la *razón instrumental* y auxiliado por sus artificios de dominación, se ha convertido en un “poder pastoral”, operante a través de técnicas de subjetivación. Por ello se torna en una institución clave para la producción de subjetividades, –empresarios de sí–¹¹⁹ con unos modos de pensamiento y actuación afines a los valores de cambio capitalistas. Una consecuencia de esto ha sido “el borramiento del alma del docente y lo sustancial de la educación” (Casanova & Luengo: 2015: 149). Algo asociado con la crisis del sujeto de la razón, quien en el contexto neoliberal se transforma –como lo hemos reconocido desde el discurso crítico de Max Horkheimer– en un “yo encogido”.

Al supeditar sus objetivos a los de la economía, al plegarse a la reducción economicista impuesta por el crecimiento material como dimensión prioritaria del sistema de vida, la Escuela ha quedado al margen de la ética y la estética. En esa medida ha elevado a la categoría de “superiores”, a los valores que encarnan lo cuantificable –la rentabilidad, la eficiencia y la competitividad. En el intento de realizar esos valores ha terminado orientando su vida diaria hacia la conversión de lo humano en capital (“capital humano”), y en esa conversión ha arriesgado la autonomía de los sujetos que confluyen en ella. En primer lugar, la de los profesores que dejan de tener una injerencia real sobre su trabajo, pasando a depender de las directrices técnicas que los “expertos” unilateralmente les decretan. De este modo, terminan ajustándose a los valores privilegiados y, por ende, amoldados a la estructura rígida de un modelo en el que su función se circunscribe a la ejecución eficaz de destrezas y competencias, dejando por fuera su capacidad crítica y creativa para enfrentar el mundo y su labor.

Eso es lo que se conoce dentro del discurso pedagógico como la “proletarización del profesorado” (Contreras: 2001). Un proceso en el que el maestro muta de profesional

¹¹⁹ Para profundizar en el aspecto de la producción de subjetividades (Cfr. Alemán: 2016 y 2014).

a proletario (subjetividad cosificada) gracias a la pérdida de su injerencia sobre lo que produce y la manera como lo produce; gracias a que su trabajo aparece como algo externo a él, como algo que es apropiado por otro que lo abandona en un campo de fuerzas en el que su tarea se reduce a la de un operario. Un fenómeno claramente concomitante con el despliegue de la racionalidad instrumental en todos los niveles del ámbito escolar.

Ligada a esa proletarización, aparece la “despersonalización de la escuela” (Borghesi: 2005), un fenómeno que devela el afianzamiento de la deshumanización de la cultura y el destierro del sujeto; destierro en el que los profesores aparecen, escindidos, desempeñando un rol despersonalizado, representando un libreto prediseñado que no descifran, que no interpretan, sino que reproducen.¹²⁰ Desterrados de su subjetividad, los profesores pierden posibilidades para procesar nuevos símbolos.¹²¹ De esta manera, su identidad queda reducida a la funcionalidad que les impone la *razón instrumental*, y por lo tanto lo único que potencian es su capacidad de adaptación a las exigencias de conservación del sistema que los constriñe.

En últimas, bajo las competencias, el saber se ha instrumentalizado, se ha tornado en pesadumbre y alienación, una condición en la que gana forma el pensamiento acrítico promovido por un Estado mínimo como el neoliberal, que suscita la aparición de un hombre “racional insensible”, “sin vida estética”, un hombre inhabilitado para tener conciencia de humanidad y no solo de individuo,¹²² para disponer libre y creativamente

¹²⁰ Fredric Jamenson inscribe la escisión del sujeto en unos modelos teóricos que llama “modelos de profundidad”. Estos modelos son: el modelo hermenéutico de la oposición interior-exterior; el modelo dialéctico de la oposición ideología-conciencia; el modelo freudiano de la oposición entre lo latente y lo manifiesto; el modelo existencialista de la oposición autenticidad e inautenticidad; el modelo de oposición semiótica entre significante y significado (Cfr. Skliar & Téllez: 2008: 19).

¹²¹ Haciendo eco de Manuel Castells, Jesús Martín-Barbero alude a que lo que ha cambiado en el contexto actual de la crisis de las profesiones, es la capacidad de procesar símbolos, esto es, de conocer, de innovar, algo que refrenda la globalización hegemónica de la educación y se constituye en una seria amenaza para la supervivencia cultural (Cfr. Martín-Barbero: 2002).

¹²² Evocamos en este punto a Friedrich Schiller cuando afirma que los hombres llegan a una vida racional (moral o política) solo después de haber transitado de la etapa natural (*vida sensible*), a la etapa estética (*vida estética*), donde consiguen, a través del juego y la libertad, tener conciencia de especie (humanidad) y no solo de individuo (Cfr. Schiller: 1920).

de su pensamiento y su cuerpo, un hombre gobernado por una fuerza invisible pero muy poderosa, que lo hace copartícipe del eclipse de la razón que aún no cesa.

2.3. El artificio de los rituales

Yo había salido a dar una caminata sola, como hacía de vez en cuando. De repente, al pasar junto a la escuela, oí una canción alemana; los niños recibían su lección de canto. Me detuve a escuchar y en ese instante me sobrecogió un extraño sentimiento, un sentimiento difícil de analizar, pero semejante a algo que posteriormente llegaría a conocer muy bien: una inquietante sensación de irrealidad. Me parecía que ya no reconocía la escuela, que esta había crecido hasta hacerse del tamaño de una barraca; los niños que cantaban eran prisioneros a los que obligaban a cantar. Era como si la escuela y el canto de los niños hubieran sido cortados del resto del mundo.

(Jamenson: 1991: 49).

Los rituales “son prácticas que intentan reproducir la estructura social a través de la legitimación de la ideología dominante” (Vain: 2002: 3). La Escuela está plagada de ellos,¹²³ y en tanto aparato ideológico, los emplea –como artificio o mecanismo ideológico, no coercitivo–¹²⁴ para persuadir a los sujetos de su libre sometimiento a las órdenes de los lineamientos que dictan los poderes dominantes.

En el contexto actual, y dado el nivel de infiltración de la racionalidad instrumental capitalista en la Escuela a través de la forma empresa, esos poderes están constituidos por el entramado financiero internacional en el que se sostiene el sistema de mercado. En ese sentido, nos parece lógico que muchos de los rituales empleados por el aparato escolar cumplan con el objetivo de legitimar los valores que marcan “la transición entre una vieja economía centrada en la producción, y una nueva economía

¹²³ El tema de los rituales escolares ha sido ampliamente tratado en diversos contextos. Algunos de los autores que lo han estudiado (Cfr. Amuchástegui: 1995; Lewis: 1984; McLaren: 1995; Taboada: 1998 y 1999).

¹²⁴ El dominio necesita de las ideas para ser perdurable, no puede sostenerse recurriendo solamente a la fuerza y la coerción física. Requiere de mediaciones culturales para producir el acatamiento.

centrada en la “marketización” y la promoción masivas, incluida la “marketización” del sí mismo” (Gouldner, 1970: 381).¹²⁵

Dentro de la gama de rituales¹²⁶ que el aparato escolar utiliza para instaurar en el espíritu individual y social el sistema de valores, las ideas y representaciones simbólicas que se avienen con la ideología neoliberal dominante, destacamos los que distinguiremos como “rituales conmemorativos”. Entendiendo dichos rituales como las acciones propuestas por el dispositivo escolar para materializar un “discurso conmemorativo”, en el que se “refleja la imagen que una sociedad, o un grupo en la sociedad, quisieran dar de sí mismos” (Todorov: 2002: 159).

De acuerdo con Todorov (2002), el pasado tiene tres formas discursivas de organizarse en el presente: la testimonial, la histórica y la conmemorativa. Mediante la primera se organizan los recuerdos individuales de los testigos con el objetivo de otorgarles un sentido a sus vidas y crearse una identidad; a través de la forma histórica discursiva, y partiendo del método crítico, se busca dotar de sentido los hechos para comprenderlos. En esta forma discursiva tiene lugar una interrogación del pasado desde el presente, sin admitir como absolutas o definitivas las verdades construidas. Por su parte, el discurso conmemorativo circula en el espacio público bajo la apariencia de una verdad irrefutable en la que el pasado se sacraliza o se banaliza, adaptándose a unas exigencias particulares de un presente que no puede ser transformado. Así, el

objetivo de la conmemoración consiste en adaptar el pasado a las necesidades del presente a través de su inmovilización en formas inmutables que no admiten modificación y en las que *el mal y el bien* se excluyen mutuamente y están distribuidos de forma definitiva (Bergalli & Rivera: 2010: 83).

¹²⁵ Ese fenómeno de la marketización está conectado con el *homo economicus* que en las sociedades neoliberales se constituye como veíamos con Foucault (2007), en “un empresario de sí”.

¹²⁶ Están los rituales estructurados que incluyen todos los “actos escolares”, y los rituales no-estructurados que son prácticas ritualizadas que atraviesan lo cotidiano, como las formaciones, el saludo a las autoridades, los premios y castigos, etc. (Vain: 2002: 2).

Es claro que el discurso conmemorativo se nutre de las contribuciones de los otros dos discursos. No obstante, como lo advierte Todorov, tal discurso “no se somete [como aquellos] a las pruebas de verdad que se imponen” (Todorov: 2002: 159). Esto se hace evidente en lugares como la Escuela, los medios de comunicación –la televisión en particular–, y la vida política, en los que frecuentemente se usa este tipo de discurso, situando a los maestros, a los poderes televisivos,¹²⁷ o a las autoridades públicas, en el lugar de los que siempre tienen la “última palabra”, mientras que los que están del otro lado, –alumnos, televidentes y asistentes– actúan sólo como “convidados de piedra”, que ni saben, ni hablan, solo asienten lo declarado, o mejor, lo decretado por el poder que habla a través de ellos.

Desde esa perspectiva, los rituales conmemorativos anulan las aristas del rigor histórico, funcionan como inhibidores de la facultad estética del sujeto, esto es, de su capacidad de “fabular”, de inventar otro mundo posible, a partir de la experiencia temporal que reside en la memoria como fuerza vital. En ese sentido, solo promueven la duplicación de la realidad y, por ende, su petrificación. Tras su práctica repetitiva, los sujetos terminan actuando como reproductores de lo repetidamente imitado,¹²⁸ terminan olvidando no solo la historia de la humanidad de la que hacen parte, sino también la propia. Y

[c]uando la sensibilidad de un pueblo se petrifica (...) cuando la historia sirve al pasado hasta el punto de debilitar la vida presente y, especialmente, la vida superior, cuando el sentido histórico ya no conserva la vida sino que la momifica, entonces el árbol muere de modo no natural, disecándose gradualmente desde la cúpula hasta las raíces –y, generalmente, estas acaban por morir a su vez (Nietzsche: 2002: 37).

¹²⁷ “El vínculo entre televisión y capitalismo en su forma actual es tan estrecho, que la pervivencia de la totalidad del sistema industrial queda garantizada por la importancia publicitaria de la televisión” (Muñoz: 2000: 153).

¹²⁸ Podríamos decir que en los rituales conmemorativos, la mimesis aparece en su lado oscuro, el de la sumisión a la realidad. Algo que la sitúa más en el plano de la instrumentalización o el dominio, como lo advertíamos con Horkheimer, en el Fragmento Uno de esta investigación.

Podríamos decir, continuando con Nietzsche (2002), que los rituales conmemorativos desplegados por el aparato escolar apuntan habitualmente a reducir la historia a una forma “antiquaria”,¹²⁹ esa que “degenera en el momento mismo en que ya no está animada e inspirada por la fresca vida del presente”, una historia que “sabe solo cómo conservar la vida, no cómo crearla” (Nietzsche: 2002: 37-38). Una historia que aleja al hombre de la posibilidad de definirse como portador de una razón histórica que le permite perfeccionarse y autoafirmarse para construir formas más elevadas de praxis.

El discurso histórico conmemorativo es entonces un discurso que instala las sociedades en “una serie de presentes puros y desconectados en el tiempo” (Jamenson: 1991: 49). Así, los rituales conmemorativos escolares que se pliegan a dicho discurso, más que en la representación del pasado histórico, se enfocarán en la representación de las ideas y estereotipos sobre ese pasado; ideas que, las más de las veces, tienen el objetivo de respaldar el estado de cosas existente. En tal sentido, el pasado que con frecuencia se evoca en dichos rituales, es un pasado fosilizado que muestra “su impropiedad histórica” (Hobsbawm & Ranger: 2002: 128).¹³⁰ De este modo, lo que la Escuela realmente consume en cada acto conmemorativo es un simulacro: “imitación de estilos muertos”, reproducción de “voces almacenadas en el museo imaginario de una cultura que ya es global” (Jamenson: 1991: 37).

Podemos afirmar que los rituales conmemorativos forman parte de aquello nombrado por Hobsbawm & Ranger (2002) como “tradiciones inventadas”. Invención que los autores describen esencialmente como “un proceso de formalización y de ritualización que se caracteriza por su referencia al pasado, aunque sólo sea por una repetición impuesta” (Hobsbawm & Ranger: 2002: 9), por unas élites para justificar su

¹²⁹ Esta es una de las tres formas que Nietzsche diferencia en la Segunda Intemperista. Las otras dos son la “monumental” y la “crítica”.

¹³⁰ A propósito de la “impropiedad histórica”, recuerdo una noticia –que parece más un chiste– producida por el periódico británico *The Telegraph* en junio de 2009, en la que se transcribe el resultado de una encuesta realizada a un grupo de estudiantes de las escuelas primarias en Londres sobre el conocimiento del Holocausto. En resumen, según el periódico, lo que dicha encuesta arrojó fue que un niño británico de cada veinte piensa que Adolf Hitler era un entrenador de fútbol alemán, uno de cada seis sostiene que Auschwitz es un parque temático dedicado a la Segunda Guerra Mundial, y uno de cada veinte que el Holocausto fue una celebración llevada a cabo al final del conflicto (*Cfr.* *The Telegraph*: 2009).

existencia e importancia.¹³¹ Así, en tanto que tradición inventada, los rituales conmemorativos pondrán el acento en la celebración y la dramatización de efemérides culturales y acontecimientos históricos que el aparato de Estado considera que el dispositivo escolar que lo respalda debe “recordar”.

De esa forma, la celebración ritual muestra la sujeción del aparato escolar a los poderes fácticos –económico, político, ideológico–, que son los que prescriben –a pesar de la alharaca sobre la autonomía– el qué y el cómo se debe enseñar. Un ejemplo de esto, lo encontramos en

la manera como muchas generaciones en la región [antioqueña] y en el país han aprendido y enseñado un contenido escolar como el de la ‘colonización antioqueña’. En la enseñanza de éste es recurrente el manejo de la representación sobre el ‘mito paisa’ y el reforzamiento de la noción de ‘raza’ que, aunque antropológicamente no tiene fundamento científico, es reforzada por algunas ideologías, y sigue teniendo vigencia en algún umbral de nuestro universo representacional que lo actualiza, permanentemente, bajo otras nociones como la de ‘antioqueñidad’ que se tornan casi en mandato popular, y se traducen en enunciados que –a cambio de no tener asiento en lo real– operan como representación imaginaria, limitando la comprensión intelectual y emocional del mundo y la posibilidad de obtener un lugar claro en él (Álvarez: 2011: 120).

Como puntal de esas representaciones encontramos justamente el ritual conmemorativo de la “antioqueñidad”,¹³² ritual con el que se actualiza el “mito del empresario paisa”,¹³³

¹³¹ Valga recordar en este punto que los actos cívicos escolares –ejemplo clásico de los rituales conmemorativos– nacen directamente vinculados al surgimiento de la escuela pública y a su papel en la construcción del Estado-Nación. Tarea que demandaba de los ciudadanos “niveles de adhesión tan profundos a los valores nacionales, que estuvieran dispuestos a morir o matar en su defensa. Para crear esos niveles de adhesión, los rituales escolares se asemejaron a los rituales religiosos. El maestro debía ser asimilado al sacerdote, los héroes a los santos, y los símbolos –bandera, escudo, himno, etc.– debían provocar respeto sagrado. Con este esquema, las escuelas públicas desde la segunda mitad del siglo XIX, incorporaron a su rutina cotidiana los rituales destinados a promover valores de adhesión a la patria, por encima de las identidades tradicionales vinculadas a aspectos étnicos, religiosos o lingüísticos” (Tedesco: 2013: 1).

¹³² La fiesta de la “antioqueñidad” es una conmemoración que se realiza en las instituciones educativas antioqueñas para celebrar la independencia de Antioquia producida el 11 de agosto de 1813. Esta

tras el que se despliegan lineamientos dirigidos a fomentar la eficacia, la rentabilidad, la competencia, la individualidad; valores que –como ya lo hemos sustentado– son de gran relevancia en el contexto de la economía de mercado que nos rige. Más aún, detrás de dicho mito –que fue construido por los intelectuales colombianos– está la idealización de una “raza” –la antioqueña– que se reconoce a sí misma superior a las demás. Algo que, las más de las veces, ha servido para fomentar actitudes éticamente irracionales que nos sitúan en la orilla de un totalitarismo, en el que tras la negación de lo “no-idéntico” se escapa la construcción de comunidad. Esto nos ha impedido como sociedad,

hacer observable que la propia identidad no es la encarnación del bien y que los otros no constituyen la personificación del mal. La sacralización del pasado obtura la posibilidad de obtener de él enseñanzas posibles de ser aplicadas en otros tiempos y lugares por otros protagonistas (Bergalli & Rivera: 2010: 87).

Podríamos afirmar que ese “mito del empresario antioqueño” está presente, aunque sea de modo inconsciente, en la organización de los programas de formación que, impregnados por la idea de la forma empresa, se han propuesto potenciar y promover el “espíritu emprendedor” que, según la ideología neoliberal, esconde todo individuo. Un propósito que secunda el objetivo de “formar” para el mundo del trabajo, y que fuerza, la mayoría de las veces y a la mayoría de los jóvenes que terminan su formación básica y media, a inscribirse en programas de educación superior que poco o nada tienen que ver con su propio deseo, pero sí mucho con el soporte de una ideología que los interpela como sujetos para que asuman libremente su sujeción al discurso capitalista, y actualicen permanentemente su estructura.

Los jóvenes que optan por carreras universitarias que no figuran en el *ranking* de las que tienen mayor demanda y son mejor pagadas, llevarán entonces la carga negativa

celebración está conectada, a su vez, con la conocida Feria de las Flores que también se realiza en el mes de agosto, por ser el mes en el que se produjo el acontecimiento mencionado.

¹³³ Según ese mito, los antioqueños portan un espíritu empresarial innato sinigual en todo el país. Este mito ha calado tan hondo que ha servido para que muchos investigadores construyan, a partir de él, un ethos empresarial del país. Ethos que, como sabemos, en este momento está avalado por la economía de mercado que rige el modelo capitalista neoliberal.

de los imaginarios que se han construido para eliminar otras profesiones, en particular las que pertenecen al grupo de las humanidades; las cuales, según los medidores de la calidad, no están bien posicionadas en el mercado.¹³⁴ Esto lo he corroborado a través de mi experiencia docente en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en la que muchos de los jóvenes que recién ingresan, llevan el lastre de las valoraciones negativas sobre la carrera magisterial, que la sociedad les ha transmitido. Por ello sienten, y así lo llegan a expresar, que “el maestro es un fracasado”, y la docencia “una profesión insignificante, mal remunerada, monótona y estresante”.¹³⁵

Llegados a este punto, vemos cómo la acción ritual conmemorativa revela su talante conservador, su tendencia dominante a impedir el cambio. Y es en el apego a esa tendencia que el ritual termina encubriendo el conflicto, promoviendo la permanencia del orden social y mostrando los antagonismos y las contradicciones, como algo superado (*Cfr.* Gómez: 2002: 11). Esto explica el interés de los rituales conmemorativos por enseñar el orden del mundo representándolo, asignando a cada quien el lugar que ha de ocupar en él, y los papeles que debe representar. Por lo tanto, son actos en los que siempre será puesta en juego alguna forma de poder ligada “a un marco de decisiones colectivas, con unos valores dominantes, que excepcionalmente pueden ser contrariados” (Gómez: 2002: 8).

¹³⁴ A tono con lo afirmado, señalamos que en octubre 2 de 2015, las decanas y los decanos de las Facultades de Humanidades y Ciencias Sociales de las universidades públicas del país, se reunieron, en la Universidad del Valle (Cali) para debatir sobre el futuro de las humanidades en el país, que en el actual momento se ve en “peligro de extinción”. En dicha reunión se hizo mención específica a la última convocatoria de Colciencias, a la que se refieren como la “727” para elegir los programas de doctorado que recibirían las becas para financiar sus estudiantes. En dicha convocatoria no clasificó ni uno solo de los programas relacionados con humanidades de toda Colombia (*Cfr.* Correa, P. & Navarrete: 2015). Por ese mismo tiempo y en el marco de la reforma a la educación española, en España se produjeron una serie de protestas en contra del marginamiento de la asignatura de Filosofía en los planes de estudio. Parte del debate a este asunto lo siguió el diario El País en octubre de 2015. Para una ampliación de lo referido (*Cfr.* Altares & Álvarez: 2015; y Rojo: 2015).

¹³⁵ Estas son expresiones recogidas de una indagación empírica realizada entre 2006 y 2012, en la que a través de la puesta en escena de un monólogo interior se rastreaban algunas representaciones sobre la profesión de maestro de los estudiantes que habían optado por estudiar la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Una muestra de ese trabajo aparece en un video publicado en el año 2011, en el que se condensan algunos de esos monólogos (*Cfr.* Monólogos: dilema de ser maestro: 2011).

Asimismo, dado que el ritual conmemorativo en su modo conservador impide el cambio, instaura la propensión a lo rutinario y lo alienante instituyendo la inercia de las prácticas. En esos términos, lo ritual es sustracción de tiempo, vaciamiento de sentido en el que la experiencia es degradada, empobrecida: transformada estrictamente en pautas de conducta ceremoniosas e irreflexivas, en las que terminan consagrándose solo unos valores (los valores de cambio, no los de uso), y se priva a los sujetos de la posibilidad de encontrar sentido en lugares diferentes a los legitimados por el “discurso conmemorativo” parloteado por la historia oficial.

En consecuencia, los rituales conmemorativos escolares consiguen la legitimación del orden existente por vía del mantenimiento de los “grandes relatos”, que son aquellos en los que “las grandes palabras son privadas de sentido y convertidas en clichés que no funcionan tanto como elementos de conciencia cuanto de la convención” (Horkheimer: 2005: 151-152). Así, lo que dichos relatos producen es la reducción esquemática –unidimensionalización– de la realidad, o el borramiento del tiempo –la historia–, que es el que marca los ritmos de la memoria como agente activo o fuerza vital.

Por esa vía, la cotidianidad entera es dejada a expensas de los “tiempos lineales”, –tiempos derivados de la tecnología, el conocimiento y la racionalidad–, a través de los cuales la cotidianidad deviene en una “cotidianidad alienada” (Lefebvre: 1972: 95-99). Aquí vemos justamente aparecer la ritualización escolar como un artificio que favorece la instrumentalización de la razón en tanto que la degrada a “una capacidad ejecutiva que la transforma (...) en un mero aparato estólido destinado a registrar hechos” (Horkheimer: 1973: 65).

Los rituales conmemorativos recrean incesantemente la lógica de la dominación, inscribiéndola no solo en el orden social sino en la opacidad de los cuerpos. Cuerpos sin tiempo ni sentido, despojados de argumentos para “coser” la existencia. Esto ha dado cabida a la falta de imaginación, la insulsez y la monotonía. Lugares comunes entre los hombres y mujeres de las sociedades capitalistas avanzadas que, presas del sin-sentido, terminan cediendo su deseo y voluntad al poder dominante. Y cuando esto sucede, se

impone la “tendencia del disfrute inmediato de gratificaciones sensibles que es “culturalmente letal” porque “adormece la capacidad de proyecto, fomenta el conformismo y domestica la disidencia” (Llano: 1988: 166).

Desde esa perspectiva, la Escuela ha contribuido a la constitución del “mundo feliz”¹³⁶ ideado por “la administración total”, un mundo en el que el amplio espacio ocupado por la racionalidad operacional tecnológica, instrumental, no deja lugar a la “razón histórica”; un mundo en el que el lenguaje está fijado, definido, unificado, “cerrado a cualquier otro discurso que no se desarrolle en sus propios términos” (Marcuse: 1993: 125); un mundo autoritario cuyo lenguaje sucumbe a las fórmulas ritualizadas que silencian la “explosiva dimensión histórica del significado” (Marcuse: 1993: 225), destruyendo el pensamiento crítico que es el que puede abrir “el universo cerrado del discurso y su estructura petrificada” (Marcuse: 1993: 130).

¹³⁶ Esta expresión evoca el sentido de lo expresado por el libro *Un mundo feliz*, del escritor británico Aldous Huxley, publicado por primera vez en 1932.

Fragmento Tres:
La razón sensual como utopía

¿Se puede florecer a esta velocidad? Una de las metas de esta carrera parece ser la productividad, pero ¿acaso son estos productos verdaderos frutos? (...) ¿Se le puede pedir a la gente del vértigo que se rebele? ¿Puede pedirse a los hombres y a las mujeres que se nieguen a pertenecer a este capitalismo salvaje? No puedo darles una respuesta. Si la tuviera saldría como el Ejército de Salvación, o esos creyentes delirantes (...) a proclamarlo en las esquinas, con la urgencia que nos ha de dar los pocos metros que nos separan de la catástrofe. Mi crítica es estética, en ese sentido conlleva una parte indecible.
(Sábato: 2000: 70).

Consideración

Desde lo que hemos venido enunciando vemos definirse a la Escuela contemporánea como un aparato ideológico en el que –bajo el predominio de la forma mercancía– ha tomado cuerpo la *razón instrumental*, dejando en evidencia la marca de un proceso de cosificación en el que los sujetos se adaptan acríticamente a las exigencias de “autoconservación” del sistema, representado por los grandes poderes industriales y financieros.

Así, la acción del dispositivo escolar ha servido para que los grandes poderes que representan el sistema consoliden sus posiciones de dominio. De hecho, en las sociedades del capitalismo avanzado, el corazón de la cultura –incluida la Escuela– se ha industrializado,¹³⁷ ha terminado palpitando al ritmo de las órdenes *impartidas por esos poderes*, y su tarea se ha limitado a “producir productores” o, lo que es igual, “subjetividades que producen necesidades, relaciones sociales, cuerpos, y mentes” (Hardt y Negri: 1988: 143).

¹³⁷ Recordemos que justamente en el apartado sobre “La industria cultural” que aparece en *Dialéctica de la Ilustración*, Horkheimer y Adorno critican vehementemente la perpetuación del sistema de dominio desde los individuos mismos. Ven en la industria cultural un negocio que eterniza la desigualdad por vía de la pasividad y el conformismo que logran en una mayoría empobrecida.

La Escuela –como la cultura– ha terminado enmascarando la verdadera pretensión del sistema que la funda. Ha terminado por reducir los sujetos, “a medios de la reproducción del capital,” mutilando en ellos “no sólo su autonomía, sino su vida entera, pues esta queda sometida a dicha reproducción, “que es al mismo tiempo la de las relaciones de dominación” (Zamora: 2009: 25).

Con la autonomía mutilada, los sujetos quedan “cautivos de su propio yo debilitado”¹³⁸ (Zamora: 2009: 28), y no les queda otra opción que la de la adaptación al mismo poder que los debilita y los insta permanentemente a demostrar su identificación incondicional con él.¹³⁹ De este modo, la realidad pasa a ser percibida como natural, y el empeño de revertir el estado de cosas existente acaba por neutralizarse.

Tocada por esa neutralidad, la Escuela no ha hecho otra cosa que desplegar prácticas y formas de pensamiento en las que las facultades racionales de los sujetos son instrumentalizadas y sus modos de relación cosificados. Esto ha implicado la condena de la sensibilidad y el debilitamiento de los lazos colectivos que aparecen como expresión de aquello que los primeros frankfurtianos identificaron como la interrupción del potencial de la razón; idea a la que recurrieron –inicialmente Horkheimer y Adorno en *Dialéctica de la Ilustración*, y luego Horkheimer en *Crítica de la razón instrumental*– para cuestionar ciertos aspectos de la cultura de masas en la que lo más humano –la razón– se tornó, gracias al mundo del capital, en instrumento: en una terrible herramienta de dominio y muerte que ha empujado la totalidad de lo humano en el siglo XX, a la más extravagante irracionalidad.

Nosotros no solo coincidimos con esa crítica, sino también con el sentimiento pesimista del que siempre estuvo teñida; pues si bien nuestras condiciones históricas son

¹³⁸ Podríamos decir que este “yo debilitado” es el mismo “yo encogido” al que, como veíamos en el Fragmento anterior, alude Horkheimer.

¹³⁹ En *El malestar en la cultura* (1930), Freud sostiene que la subordinación nace del miedo al desamparo, del miedo a la pérdida del amor (de la protección) del prójimo de quien se depende. Pero el subordinado teme ante todo exponerse al riesgo de ser castigado por la autoridad (el protector). Por eso, aquello que hace y sabe que molesta a la autoridad, lo hace estando seguro de no ser descubierto por aquella. Para una ampliación de lo expresado (Cfr. Freud: 1992).

diferentes a las de los primeros frankfurtianos, contienen un sustrato cultural común.¹⁴⁰ Es más, la nuestra puede ser una vida tan o más dañada aún que la vivida por los filósofos de Frankfurt, quienes, sin tener vocación de profetas, vaticinaron el mundo enteramente administrado que hoy experimentamos. Un mundo cuyas contradicciones no pueden dejar de denunciarse si lo pretendido es virar hacia una civilización no represiva, como la imaginada por Marcuse.

De ese modo, intentaremos filtrar las grietas del sistema social existente asumiendo que ni dicho sistema, ni la razón instrumental que lo inspira, lo sostiene y lo protege, son un hecho natural, sino que son estructuras que, por desarrollarse en formas histórica y socialmente mutables, están sujetas al cambio.

Desde esa perspectiva, tomamos la *razón instrumental* como una estructura que, a pesar de su solidez, tiene grietas por donde es posible abrir vías diferentes a las del sometimiento, y vislumbrar otras formas de sentido capaces de confrontar “las exigencias coactivas de la aplicación práctica de la racionalidad instrumental dominante” (Juárez: 2012: 17). Sería efectivamente en el espacio de la grieta donde, a nuestro modo de ver, podrán florecer otras formas de Escuela con propuestas educativas capaces de confrontar la constitución “hiper-instrumentalista” de la sociedad en el tiempo presente. Una de esas formas será la que propondremos en esta parte final de la investigación, siguiendo particularmente la idea de *razón sensual* formulada por Herbert Marcuse, como clara antípoda de la *razón instrumental* o tecnológica aquí cuestionada.

1. La razón sensual de Marcuse

Se fue desgarrando la unidad interna de la naturaleza humana, y una pugna fatal dividió sus armoniosas fuerzas. El entendimiento intuitivo y el especulativo se retiraron hostilmente a sus respectivos campos de acción,

¹⁴⁰ Todorov señala: “El pasado era terrible (los recuerdos de la violencia totalitaria eran terribles), pero el presente está vacío, y todas **las aspiraciones humanas han quedado sustituidas por el frenesí consumista**. En el mundo de los valores hemos pasado del espejismo comunista al desierto capitalista” (Rodríguez: 2016).

cuyas fronteras comenzaron a vigilar entonces desconfiados y recelosos; y con la esfera a la que reducimos nuestra operatividad, nos imponemos además a nosotros mismos un amo y señor, que no pocas veces suele acabar oprimiendo nuestras restantes facultades. Al tiempo que, de una parte, la prolífica imaginación deseca los laboriosos plantíos del entendimiento, de otra, el espíritu de abstracción consume la hoguera al lado de la cual habría podido calentarse el corazón y encenderse la fantasía
(Schiller: 2005).

El concepto de *razón sensual* en Marcuse está vinculado con su crítica a la sociedad industrial avanzada y a sus impedimentos para hacer posible una razón diferente a la instrumental. Como es sabido, el concepto de razón ocupará el centro del análisis entre los primeros frankfurtianos, pero mientras Horkheimer hará referencia –como ya lo hemos enunciado– a una *razón instrumental*, y Adorno a una *razón totalitaria*, Marcuse hablará de una *razón tecnológica* como puntal del desarrollo de un proyecto histórico de “experimentación, transformación y organización de la naturaleza como simple material de la dominación” (Marcuse: 1993: 26).

Marcuse y los teóricos críticos de Frankfurt coincidieron en la negación de la concepción moderna de razón como modelo totalitario y represivo de la dimensión sensual del hombre. Al igual que Horkheimer y Adorno, Marcuse impugnó la concepción positivista de la ciencia y sus aplicaciones tecnológicas a partir de la racionalidad instrumental absolutizada. Sostuvo la emancipación social como proyecto histórico trascendente, y criticó el desarraigo de los principios éticos, el desprestigio de las posibilidades humanas y el distanciamiento del hombre con la naturaleza (*Cfr.* Seoane: 2001).

En El hombre unidimensional –obra publicada por primera vez en 1964–, Marcuse, tomando como modelo de análisis el capitalismo norteamericano, se preguntará por qué en las sociedades industriales avanzadas la racionalidad tecnológica se convierte

en sistema de dominio,¹⁴¹ o, lo que es igual, por qué el aparato productivo “tiende a hacerse totalitario en el grado en que determina, no sólo las ocupaciones, aptitudes y actitudes socialmente necesarias, sino también las necesidades y aspiraciones individuales” (Marcuse: 1993: 25-26).

Marcuse comienza por situar la dominación en la línea de continuidad entre la *razón pretecnológica* y la *razón tecnológica*. De hecho, su obra en general significó un vasto intento por explicar el concepto de dominación del hombre por el hombre, afirmando que esa línea se mantiene gracias a “la integración de la cultura, la política y la economía en un sistema omnipresente que devora o rechaza todas las alternativas, trocando la razón tecnológica en razón política” (Marcuse: 1993: 27).

La racionalidad tecnológica revela su carácter político a medida que se concreta en el gran vehículo de una dominación más acabada, creando un universo verdaderamente totalitario en el que sociedad y naturaleza, espíritu y cuerpo, se mantienen en un estado de permanente movilización para la defensa de este universo (Marcuse: 1993: 48).

En este marco es en el que se constituye lo que el autor nombra como *sociedad unidimensional*: una “sociedad cerrada”¹⁴² que disciplina e integra todas las dimensiones de la existencia, privada o pública, que “tiende a reducir e incluso a absorber la oposición (...) en el campo de la política y de la alta cultura, [como] lo hace en la esfera instintiva” (Marcuse: 1993: 109).

La *sociedad unidimensional* se caracteriza por la exhortación del pensamiento positivista y por la creación de nuevas formas de control usadas para hacer aparecer como inútil toda inconformidad, y así contener el cambio social. De hecho, para Marcuse, esa

¹⁴¹ Para Marcuse, en las sociedades industriales avanzadas “la tecnología sirve para instituir formas de control social y de cohesión social más efectivas y más agradables”. Más aún, dadas “las características totalitarias de esta sociedad, no puede sostenerse la noción tradicional de la ‘neutralidad’ de la tecnología. La tecnología como tal no puede ser separada del empleo que se hace de ella; la sociedad tecnológica es un sistema de dominación que opera ya en el concepto y la construcción de técnicas” (Marcuse: 1993: 26).

¹⁴² Cerrada en el interior y abierta hacia el exterior mediante la expansión económica, política y militar.

“contención del cambio social es quizá el logro más singular de la sociedad industrial avanzada” (Marcuse: 1993: 22). Una sociedad que

priva a la independencia de pensamiento, a la autonomía y al derecho de oposición política de su función crítica básica. Tal sociedad puede exigir justamente la aceptación de sus principios e instituciones, y reducir la oposición a la mera promoción y debate de políticas alternativas dentro del statu quo (Marcuse: 1993: 31-32).

Para Marcuse, una expresión visible de esas nuevas formas de control que conducen a la neutralización política es la satisfacción de las necesidades.¹⁴³ Señala que ante la satisfacción de las necesidades, la servidumbre se convierte en algo “agradable y quizá incluso imperceptible” (Marcuse: 1993: 54), y, por tal razón, los individuos se someten “felices” al sistema que aparentemente los satisface. Aparentemente, porque lo que el sistema busca, y de hecho consigue mediante la creación y satisfacción constante de necesidades, es tornar los individuos en seres cada vez más adaptados a él. De hecho, los individuos de las sociedades del capitalismo avanzado terminan por creer firmemente que han encontrado en el mundo de la racionalidad tecnológica el único lugar para realizarse y alcanzar - aunque sea pagando un precio demasiado alto- su felicidad y su libertad.

A cambio de las comodidades que enriquecen su vida, los individuos venden no solo su trabajo, sino también su tiempo libre. La vida mejor es compensada por el control total sobre la vida. (...) Tienen docenas de periódicos y revistas que exponen los mismos ideales. Tienen innumerables oportunidades de elegir, innumerables aparatos que son todos del mismo tipo y los mantienen ocupados y distraen su atención del verdadero problema –que es la conciencia de que pueden trabajar menos y además determinar sus propias necesidades y satisfacciones. (Marcuse: 1983: 100).

¹⁴³ Como ya lo habíamos anotado en el Fragmento anterior, el concepto de necesidad es un concepto clave en el discurso marcuseano en el que se diferencian “necesidades falsas” de “necesidades verdaderas”. Para volver sobre la noción de necesidad en Marcuse, Véase: Nota al pie 24 del Fragmento Dos de esta investigación.

Gracias al incremento de la productividad tecnológica y a la progresiva conquista del hombre y la naturaleza, la *sociedad unidimensional* consigue no solo la integración política, sino la anulación de “los elementos de oposición y los trascendentes en la ‘alta cultura’”¹⁴⁴ (Marcuse: 1993: 86). Un proceso que, de acuerdo con Marcuse, no se da mediante “la negación y el rechazo de los ‘valores culturales’, sino a través de su incorporación total al orden establecido, mediante su reproducción y distribución en una escala masiva” (Marcuse: 1993: 87). Justamente es a través de ese proceso de integración, que, según Marcuse, la “alta cultura” pierde gran parte de su valor.

El poder absorbente de la sociedad vacía la dimensión artística, asimilando sus contenidos antagonistas. En el campo de la cultura, el nuevo totalitarismo se manifiesta precisamente en un pluralismo armonizador, en el que las obras y verdades más contradictorias coexisten pacíficamente en la indiferencia (Marcuse: 1993: 91).

En la llamada *sociedad unidimensional* todo está estandarizado, uniformado, perfectamente integrado según normas comunes. Todo es pasado por el filtro del conformismo social. Las necesidades de los sujetos están condicionadas, impuestas por los intereses de los grupos sociales dominantes. En esta sociedad el individuo es despojado de toda solidez, de toda complejidad, se torna en un *hombre unidimensional*. Un hombre que ya no “encuentra su alma [sino] en su automóvil, en su aparato de alta fidelidad, su casa, su equipo de cocina. (Cfr. Marcuse: 1993: 39).

En ese marco de la *sociedad unidimensional*, la energía erótica (sexual),¹⁴⁵ que es la fuente de la actividad creativa y cultural, sufre una *desublimación represiva*. Si la sublimación es el proceso que le permite al individuo o sociedad recanalizar las energías del Eros a través del reemplazo de una satisfacción más “impulsiva” por otra más

¹⁴⁴ También nombrada por Marcuse como “cultura clásica”, “cultura pretecnológica” o “cultura bidimensional”.

¹⁴⁵ “Eros en cuanto instinto de vida es sexualidad, y la sexualidad es en su forma originaria aumento de placer de zonas del cuerpo” (Marcuse: 1969: 53).

“elevada” , el desvanecimiento de esto significa el retorno a satisfacciones más “elementales” que implican una experiencia más próxima a la pulsión. En ese desvanecimiento encontramos lo que Marcuse nomina *desublimación represiva*,¹⁴⁶ algo característico de las sociedades industriales avanzadas en las que la represión funciona a través del ofrecimiento masivo de una sexualidad efímera que promueve un “goce frustrante” porque atrae y estimula mucho más de lo que satisface.

En este proceso de desublimación, la energía erótica queda limitada a lo genital, a una satisfacción controlada y manipulada por el sistema que será compatible con el incremento de la agresividad que es un “componente de la energía que alimenta la conquista técnica del hombre y la naturaleza” (Marcuse: 1993: 109).

Eros que originalmente lo abarca todo, queda reducido a la función especial de la sexualidad –genital– y a sus incidencias. El erotismo es limitado al mínimo socialmente tolerable. Eros ya no es ahora propiamente el instinto vital que traspasa el organismo entero, que quiere ser el principio de configuración del medio humano y natural: se ha convertido en un asunto privado, para el cual ya no hay espacio ni tiempo en las relaciones sociales (Marcuse: 1969: 56).

Disminuido lo erótico, e intensificada la energía sexual-genital, la racionalidad tecnológica logra poner límite al campo de la sublimación, es decir, logra deserotizar la vida, restringir el placer y reducir la energía sexual a un impulso sujetado, encauzado, dominado.

Siglos de represión instintiva han recubierto este elemento político de Eros: la concentración de la energía erótica en la sensualidad genital impide la trascendencia del Eros hacia otras «zonas» del cuerpo y hacia su medio ambiente, impide su fuerza revolucionaria y creadora (...) En todas partes reina la agresión

¹⁴⁶ La *desublimación represiva* es entonces lo contrario a la sublimación que tiene como papel fundamental preservar la conciencia de la necesidad de liberación. La sublimación “es una mediación entre el consciente y el inconsciente, entre los procesos primarios y los secundarios, entre el intelecto y los instintos, la renuncia y la rebelión” (Marcuse: 1993: 106).

de la lucha por la existencia: a escala individual, nacional, internacional, esta agresión determina el sistema de las necesidades (Marcuse: 1993: 9).

A través de la *desublimación represiva* las sociedades industriales avanzadas logran la contención de la racionalidad de la negación, que, para Marcuse, tiene como su mejor ejemplo la obra artística, la cual, en sus formas más sublimes, constituye el “Gran Rechazo”¹⁴⁷, es decir, la contestación permanente o “la protesta contra aquello que es” (Marcuse: 1993: 93). Y precisamente lo que hace la sociedad industrial avanzada es neutralizar ese Gran Rechazo poniendo a circular el arte como “uña y carne del equipo que adorna y psicoanaliza el estado de cosas dominante” (Marcuse: 1993: 94). Un ejemplo de esa neutralización, según Marcuse, es el que ofrece la literatura contemporánea en la que los héroes trágicos cuestionadores del orden existente – representados por Romeo y Julieta o por Madame Bovary– han muerto, y, con ellos, la “sustancia” misma del arte.

Un elemento central en la consolidación de la neutralización del Gran Rechazo es la funcionalización del lenguaje. La *sociedad unidimensional* despliega un lenguaje cerrado, esquematizado, cuya sintaxis condensa y comprime la estructura de la frase, de tal modo que no se deja ninguna tensión, ningún «espacio» entre sus distintas partes (Cfr. Marcuse: 1993: 116).¹⁴⁸ Un lenguaje en el que el sentido no se desarrolla, y “los conceptos que encierran los hechos y por tanto los trascienden (...) [pierden] su auténtica representación lingüística”. Este es un lenguaje sin mediaciones, que “tiende a expresar y auspiciar la inmediata identificación entre razón y hecho, verdad y verdad establecida, esencia y existencia, la cosa y su función” (Marcuse: 1993: 115). El lenguaje funcionalizado encierra la mente del receptor en el círculo de las condiciones prescritas por una fórmula determinada. En esa medida, es un lenguaje que sirve y defiende la

¹⁴⁷ Valga aclarar que Marcuse utiliza el término «Gran Rechazo» con dos matices diferentes. “In *Eros and Civilization*, the “Great Refusal is the protest against unnecessary repression, the struggle for the ultimate form of freedom –‘to live without anxiety.’ In *One-Dimensional Man*, however, the Great Refusal is fundamentally political, a refusal of repression and injustice, a saying no, an elemental oppositional to a system of oppression, a noncompliance with the rules of a rigged game, a form of radical resistance and struggle” (Kellner: 2004: 90).

¹⁴⁸ El lenguaje funcionalizado convierte la realidad en una sola dimensión, hace desaparecer la riqueza de ella, la empobrece para hacerla manejable, para dominarla.

unificación, la inmediatez y el funcionalismo, que favorecen la tendencia represiva y autoritaria de la “administración total”.¹⁴⁹

En ese contexto, “la palabra se hace cliché y como cliché gobierna al lenguaje hablado o escrito, [impidiendo] el desarrollo genuino del significado” (Marcuse: 1993: 117) o de la expresión de conceptos, y, por ende, del pensamiento y la abstracción que es la vida misma de este. Y

si la conducta lingüística impide el desarrollo conceptual, si (...) se rinde a los hechos inmediatos, rechaza el reconocimiento de los factores presentes en los hechos y, así, rechaza el reconocimiento de los hechos y de su contenido histórico. En y para la sociedad, esta organización del discurso funcional es de importancia vital; sirve como vehículo de coordinación y subordinación. El lenguaje unificado, funcional, es un lenguaje irreconciliablemente anticrítico y antidialéctico (Marcuse: 1993: 127).¹⁵⁰

Llegados a este punto queda claro que para Marcuse la sociedad industrial avanzada es una sociedad cerrada que controla e integra todas las dimensiones de la existencia, que administra sistemáticamente los instintos humanos, y que reprime toda forma de negación del orden establecido, encubriéndose en la promesa de una libertad subjetiva que en realidad es ilusoria, porque lo que hace es reafirmar el control del sistema. Es una sociedad que ha mutilado la racionalidad, ocasionando la alienación de los individuos, es decir, la pérdida de sus cualidades humanas, de sus dimensiones creadoras y, por consiguiente, de su libertad.

Esa mutilación es la misma a la que Schiller se refiere en 1795 en su Carta VI cuando describe el desgarramiento de “la unidad interna de la naturaleza humana”

¹⁴⁹ Esto lo veíamos en el Fragmento anterior, cuando hacíamos referencia a los “rituales conmemorativos” promovidos por el aparato escolar en la contemporaneidad para mantener el *statu quo*.

¹⁵⁰ Consideramos, siguiendo a Bolívar Echavarría, que la funcionalización del lenguaje tiene tal valor que se convierte en una de las condiciones, si no en la más importante, del dominio ideológico capitalista; el cual, según Echeverría, se produce “en primer lugar y de manera determinante, en la esfera profunda del ‘lenguaje de la vida real’, allí donde se produce el discurso, el ‘lenguaje propiamente dicho’, es decir, ‘la conciencia y las ideas’” (Bolívar: 1976: 5).

(Schiller, 1941); la cual se produce en la modernidad con el quiebre de la unidad de las facultades constitutivas de la racionalidad humana: el “entendimiento intuitivo” y el “especulativo”. Exactamente Marcuse, como Horkheimer y Adorno, llaman la atención sobre la necesidad de construir un concepto de razón que conciba dialécticamente la tensión de sus aspectos fragmentados, pues, lo que el mundo moderno ha tomado por tal es el dominio tecnológico carente de fines racionales que lo reduce todo a medios y, en esa medida, lo que ha logrado es impedir la comprensión objetiva de la realidad, y potenciar la sumisión al orden existente.

En ese sentido, Marcuse propone pensar contra el orden de la razón tecnológica (razón mutilada) el orden de la *razón sensual* o *razón libidinal*, como generador “del progreso hacia formas más altas de libertad civilizada” (Marcuse: 1983: 184), como reivindicación de lo creativo, de la potencialidad del Eros, que en las sociedades del capitalismo avanzado ha sido destronado por el principio de realidad, poniendo el trabajo como fin de la existencia, pero no como una actividad libre, lúdica, creativa y placentera, sino como trabajo alienado, como “suplantación del fin por el medio” (Marcuse: 1969: 25). Una acción en la que “el individuo (...) se convierte en sujeto-objeto del trabajo socialmente útil, de la dominación de la naturaleza y de los hombres (Marcuse: 1969: 60).

Esa idea de *razón sensual* aparece desplegada en *Eros y civilización* (1983), obra en la que Marcuse, basado en la teoría de los instintos de Freud, señala que si bien la historia de la civilización occidental está marcada por la represión del “principio de placer” en favor del “principio de realidad”, es posible instaurar un nuevo principio de realidad sostenido en una racionalidad gratificante, no represiva. Marcuse justifica esa posibilidad al asumir que no existe estructura instintiva por fuera de las coordenadas histórico-sociales que la ligan al cambio. Muestra que el devenir de la estructura psíquica aparece estratificada en dos niveles inseparables que actúan en interacción permanente, pero que no deben mezclarse, dado que cada uno tiene un peso y una validez particular de las que pueden extraerse conclusiones diferentes.

Al primero de esos niveles, el “nivel biológico filogenético”, corresponde el desarrollo del hombre animal en su lucha con la naturaleza; y, sobre el segundo nivel, “el sociológico”, recae el desarrollo de los individuos en la lucha contra sí mismos y contra su medio. Los factores que se generan en este nivel “son exógenos con respecto al primero (...) son más relativos, pueden cambiar con mayor rapidez y sin poner en peligro ni invertir el desarrollo del género” (Marcuse: 1983: 128).

Para Marcuse, la mezcla de esos niveles, tal como aparece en Freud,¹⁵¹ diluye la “sustancia histórica” de los instintos y, de ese modo, se hace inviable el logro de una civilización no represiva y, por ende, de la construcción de un nuevo principio de realidad. Así, esa “sustancia histórica” que se diluye en Freud, intenta ser recuperada por Marcuse a través de dos términos que expresan el componente sociohistórico que para él es fundamental. El primero de ellos es la *represión excedente* (*surplus repression*); y el segundo, el *principio de actuación* (*performance principle*).

La represión excedente “es diferenciada de la represión (básica): las modificaciones de los instintos necesarias para la perpetuación de la raza humana en la civilización” (Marcuse: 1983: 48). Así, la represión excedente es

la cantidad de energía libidinosa que se desvía de sus fines, más allá de la estricta represión de los instintos necesaria para que exista la civilización. El *surplus* es una cuota adicional y monstruosa que la humanidad paga porque la sociedad está estructurada bajo la dominación. Y ésta, históricamente hablando, es la dominación del capital (Marcuse: 1983: 14).¹⁵²

Por su parte, el *principio de actuación* es la forma como se concreta la producción material en cada época histórica; es la forma histórica concreta que, en la teoría de Marcuse, adopta el principio de realidad freudiano, es el mando bajo el cual la sociedad

¹⁵¹ Según Marcuse, Freud no hace una diferencia adecuada entre las vicisitudes biológicas y las sociohistóricas de los instintos (Cfr. Marcuse: 1983: 48 y 128).

¹⁵² Aquí el aparato escolar cumple una función fundamental, pues junto con los demás aparatos ideológicos, adiciona más represión a la represión necesaria, favoreciendo así la dominación del capital y de la *razón instrumental* que lo respalda.

industrial comienza a tomar forma, es el signo de la represión y del trabajo fatigoso y enajenado a través del cual el organismo es privado de su erotismo y, por ende, de sus posibilidades de autorrealización.¹⁵³ Bajo el dominio del *principio de actuación*, la energía erótica es desviada de sus fines y se orienta exclusivamente a “la actuación económica competitiva de sus miembros” (Marcuse: 1983: 56).¹⁵⁴

Bajo el dominio del principio de actuación, el cuerpo y la mente son convertidos en instrumentos del trabajo enajenado; sólo pueden funcionar como tales instrumentos si renuncian a la libertad del sujeto-objeto libidinal que el organismo humano originalmente es y desea ser. La distribución del *tiempo* juega un papel fundamental en esta transformación. El hombre existe sólo *parte* del tiempo, durante los días de trabajo, como un instrumento de la actuación enajenada; el resto del tiempo es libre para sí mismo (Marcuse: 1983: 57).

La *represión excedente* y el *principio de actuación* están estrechamente unidos; el primero le sirvió a Marcuse para pensar la *razón sensual*, y el segundo para pensar el trabajo no enajenado, el trabajo objetante del principio de placer. En la transformación del trabajo o en la abolición de su *represión excedente*, es justamente donde Marcuse intentará hallar el camino hacia una sociedad pacificada. Si el trabajo –tal como se presenta en las sociedades del capitalismo avanzado– es algo opuesto a la vida, al principio de placer, si es una actividad en la que el individuo es desterrado de su propia subjetividad, este solo podrá estar mejor, fuera de él. En ese sentido, Marcuse afirmará:

Con toda seguridad, hay un trabajo que produce placer en la hábil actuación de los órganos corporales «disponibles para el trabajo». Pero ¿qué clase de trabajo es ése y qué clase de placer produce? Si el placer está en realidad en el acto de trabajar y no es extraño a él, tal placer debe derivarse de los miembros activos del cuerpo y

¹⁵³ En esto es claro Marcuse cuando anota: “El irreconciliable conflicto no es entre el trabajo (principio de la realidad) y Eros (principio del placer), sino entre el trabajo *enajenado* (principio de actuación) y Eros” (Marcuse: 1983: 58). En este sentido, Marcuse propondrá la modificación del tiempo de trabajo y de la organización social e industrial, en la que la administración de las cosas esté al servicio del ser humano y no a la inversa. Sobre esto volveremos luego.

¹⁵⁴ Es esa orientación, como lo vimos en el Fragmento anterior, la que sigue la Escuela en la sociedad contemporánea, al ser subsumida por la forma-empresa del capitalismo neoliberal.

del cuerpo mismo, activando las zonas erógenas o erotizando al cuerpo como totalidad; en otras palabras, debe ser placer libidinal. En una realidad gobernada por el principio de actuación, tal trabajo «libidinal» es una excepción rara y sólo puede tener lugar fuera o al margen del mundo del trabajo –como «afición», juego, o en una situación erótica directa–. La clase normal de trabajo (la actividad ocupacional socialmente útil) en la división del trabajo prevaleciente es tal que el individuo, al trabajar, *no* satisface *sus* propios impulsos, necesidades y facultades, sino que actúa una función preestablecida (Marcuse: 1983: 201).

La idea marcuseana de instaurar un nuevo principio de realidad sostenido en una racionalidad no represiva,¹⁵⁵ no es pensada en relación con una gratificación total del instinto de vida, pues, es claro que el principio de placer sin ninguna restricción, rápidamente choca con el ambiente hostil natural y humano del principio de realidad. El principio de placer a su libre marcha, si no se autorregula, puede llegar a destruir la civilización. En ese sentido, más que proponer la eliminación de la represión, lo que Marcuse propone es la eliminación de su exceso. Eliminación tras la que sería viable la reconciliación de Eros y Tánatos, las dos fuerzas antagónicas que constituyen la estructura instintiva del organismo, y que están respectivamente emparentadas con el principio de placer y el principio de realidad, fuerzas que desde la mirada dialéctica de Marcuse, se necesitan entre sí, pues, la una encuentra su expresión en la otra.

En congruencia con esa idea, Marcuse recurre a la imagen arquetípica de cuatro héroes culturales del mundo occidental: Prometeo, Odiseo, Orfeo y Narciso. A Prometeo y Odiseo los toma como arquetipo del *principio de actuación*, en tanto símbolos del esfuerzo, la productividad y el progreso a través de la represión (*Cfr.* Marcuse: 1983: 153). En el polo opuesto sitúa a Narciso y Orfeo como los símbolos de un mundo que ha superado la necesidad, la escasez y la lucha por la subsistencia. Para Marcuse, ambos arquetipos revelan una nueva realidad. Con un orden propio, gobernada por diferentes principios. El Eros órfico transforma al ser: domina la crueldad y la muerte mediante la

¹⁵⁵ Es importante anotar que esta idea tiene como trasfondo el cambio cualitativo y cuantitativo de la sociedad, lo cual despoja el pensamiento marcuseano de ese halo soñador que muchas veces se le ha atribuido.

liberación. Su lenguaje es la *canCIÓN* y su trabajo es el *juego*. La vida de Narciso es la de la belleza y su existencia es *contemplación*. Estas imágenes se refieren a la *dimensión estética*, señalándola como aquella cuyo principio de la realidad debe ser buscado y valorizado (Marcuse: 1983: 160-161).

En la reconciliación de las imágenes órficas y narcisistas, Marcuse ve la realización del hombre y la naturaleza, pero no mediante la dominación y la explotación, sino mediante la liberación de las fuerzas libidinales inherentes al ser humano. Es allí donde para él cabe la posibilidad de liberar la sensibilidad humana de la tiranía de la *razón represiva*, y de construir una razón capaz de oponerse. Esa sería la *razón sensual*, una razón que el filósofo inscribe en el ámbito de la estética, pero recuperada en su sentido original y apartada “de la represión a la que la somete el principio de actuación donde ha sido condenada y distorsionada al ser inscrita en la atmósfera irreal del museo o de la bohemia” (Marcuse: 1983: 163-166). Recuperada entonces del principio de actuación,

[L]a disciplina estética instala el *orden de la sensualidad* contra el *orden de la razón*. Introducida a la filosofía de la cultura, esta noción aspira a la liberación de los sentidos, quienes, lejos de destruir la civilización, le darían una base más firme y aumentarían en gran medida sus potencialidades (Marcuse: 1983: 170).

En este punto, Marcuse dirige su mirada a la filosofía estética de Friedrich Schiller en la que encuentra los argumentos fundamentales para comprender la dicotomía razón/sensibilidad, sobre la que ha gravitado la historia de la civilización occidental. En Schiller, Marcuse hallará un modelo para formular la propuesta estética de un nuevo orden en el que la razón y la sensualidad –el placer, el impulso erótico–¹⁵⁶ se reconcilien dialécticamente, recobrando la belleza que la pérdida del equilibrio entre ambas ha causado. Es aquí donde Marcuse introduce la idea de una *razón sensual* –como “logos de

¹⁵⁶ A propósito de la sensualidad, Marcuse expresa que es una facultad puesta en ridículo o difamada al ser situada como antagonista irreconciliable de la razón. En ese sentido, afirma, que “se ve como algo que tiene que ser subyugado, restringido–. El lenguaje de todos los días ha preservado esta valoración: las palabras que se aplican a esta esfera llevan consigo el sonido del sermón o el de la hostilidad” (Marcuse: 1983: 151).

la gratificación”–, que pueda colocar límite al exceso de represión y enajenación,¹⁵⁷ provocadas por la razón tecnológica o instrumental.

Pero ¿qué posibilitaría el despliegue de la *razón sensual*? Marcuse buscará la respuesta en la aproximación a otro de los conceptos clave de la estética de Schiller: El juego o “impulso de juego”. Según Marcuse, al operar bajo dicho impulso,

la función estética «aboliría la compulsión y colocaría al hombre, tanto moral como físicamente, en la libertad». Armonizaría los sentimientos y afectos con las ideas de la razón, privando a las ‘leyes de la razón de su compulsión moral’, y ‘reconciliándolas con los intereses de los sentidos’ (Marcuse: 1983: 170).

Marcuse ve en el juego “la manifestación de una existencia sin miedo, (...) expresión de la libertad misma” (Marcuse: 1983: 175). Si la naturaleza es configurada por el impulso de juego –continúa Marcuse– podrá desplegar sus formas sin seguir un propósito prefijado y se liberará de la dominación. Con esto, al mismo tiempo, cambiaría el mundo subjetivo; pues el hombre dejaría de ser objeto de trabajo y tendría las condiciones para ser libre: “su mundo y cuerpo, antes que un instrumento de trabajo, serían un lugar de gozo, un lugar para desarrollar la armonía de su ser” (Marcuse: 1983: 175).¹⁵⁸

El juego está sujeto por completo al principio del placer: el placer está en el movimiento mismo en tanto que activa zonas erógenas. El aspecto fundamental del juego es que es gratificante en sí mismo, sin servir a ningún otro propósito que esa gratificación instintiva. Los impulsos que determinan el juego son los pregenitales: el juego expresa el autoerotismo sin objeto y gratifica a aquellos componentes instintivos que están dirigidos directamente hacia el mundo objetivo.

El trabajo, por otro lado, sirve a fines ajenos a sí mismo –o sea, los fines de la

¹⁵⁷ Valga anotar que para Marcuse la enajenación no es meramente un aspecto negativo, es un fenómeno que marca todas las esferas de la vida. Un fenómeno que se expresa en la pérdida total de la libertad instintiva e intelectual, un fenómeno que evidencia que la represión ha dejado de ser la segunda naturaleza del hombre, para convertirse en la primera (Cfr. Marcuse: 1983: 202).

¹⁵⁸ Marcuse no se refiere a la destrucción de la organización social del trabajo, sino, como ya lo habíamos anotado, a la eliminación de la represión excedente a través de la liberación de Eros como vía para “crear nuevas y durables relaciones de trabajo” (Marcuse: 1983: 147).

autopreservación—. “El trabajo es el esfuerzo activo del ego (...) para obtener del mundo exterior lo que sea necesario para su autopreservación. Este contraste establece un paralelismo entre la organización de los instintos y la de la actividad humana (Marcuse: 1983: 196).

Desde esa perspectiva, el juego se presenta como una vía expedita para “suturar la herida” causada por la *razón instrumental* al espíritu del hombre moderno. Para Marcuse, solo a través de dicho impulso lo bello podía desplegarse libremente en la cotidianidad del individuo, conciliando la emoción con la razón. Solo la belleza mediada por dicho impulso, podría hacer real lo humano y convertir al hombre en un “sujeto moral,”¹⁵⁹ y como resultado de esto, advendría una “libertad política” genuina, la cual, según Schiller, sería “la obra de arte más perfecta” (Schiller: 2005: 125).

El impulso de juego suscitaría la constitución de un estado estético en el que podrá restablecerse la relación de interacción entre el impulso sensual y el impulso de la forma que la sociedad establecida ha roto al “subyugar la sensualidad a la razón de tal manera que la primera, [se ha afirmado a sí misma] en formas destructivas y «salvajes», mientras la tiranía de la razón [ha empobrecido y barbarizado] a la sensualidad” (Marcuse: 1983: 174). El impulso de juego podría librar a la cultura de su incapacidad para defender la naturaleza sensible-racional del carácter humano. En este punto, Marcuse sigue a Schiller cuando expresa que

la cultura debe hacer justicia a ambos [impulsos] por igual y tiene que afirmar no sólo el impulso racional frente al sensible, sino también el sensible frente al racional. Su quehacer es por lo tanto doble. Primero: proteger la sensibilidad de los ataques de la libertad; segundo: asegurar la personalidad frente al poder las sensaciones. Lo primero lo consigue educando la facultad de sentir, lo segundo educando la facultad de la razón (Schiller: 2005).

¹⁵⁹ El *sujeto moral* o político, para Schiller, es aquel que cobra el poder de aprovechar plenamente su humanidad; es, el que, liberado de sus coacciones, adquiere la capacidad de decidir solamente bajo el prisma de su voluntad (Cfr. Schiller: 2005).

La idea entonces, según Marcuse, es que ambos impulsos se consideren en su relación de interacción, pues es tan problemático que el impulso sensual prime sobre la fuerza de la razón, como que el impulso formal prime sobre la sensibilidad. En el primer caso, porque el hombre queda limitado a su condición meramente física y preso de sus emociones, y en el segundo, porque se mutila la experiencia de lo bello y la armonía sobre la realidad del sujeto. De esta forma, tal como lo advierte Marcuse, el conflicto entre ambos impulsos debe ser resuelto por obra de un tercer impulso que es precisamente el impulso de juego (Cfr. Marcuse: 1983: 174).

Marcuse se sitúa entonces en el horizonte de una dimensión estética desde la que ve posible el despliegue de una *razón sensual* ordenada por la fantasía/imaginación, esto es, una razón capaz de hacer racionales las imágenes irracionales de la libertad y la felicidad humanas, de promover la liberación del principio de placer y la creación de un nuevo principio de realidad diferenciado del dominio teórico y práctico de la *razón represiva*. Precisamente, también apoyado en Freud, Marcuse destaca la fantasía como la única actividad del aparato psíquico que permanece ligada al principio de placer y libre de los ataques del principio represivo de realidad. Algo que no le sucedió a la razón, pues, al ser bloqueada por el principio de la realidad, quedó limitada al nivel meramente instrumental y al servicio de los intereses de poder.

la fantasía tiene un auténtico valor propio, que corresponde a una experiencia propia –la superación de una realidad humana antagónica–. La imaginación visualiza la reconciliación del individuo con la totalidad, del deseo con la realización, de la felicidad con la razón. Aunque esta armonía haya sido convertida en una utopía por el principio de la realidad establecido, la fantasía insiste en que puede y debe llegar a ser real, en que detrás de la ilusión está el *conocimiento*. Nos percatamos por primera vez de las verdades de la imaginación cuando la fantasía en sí misma toma forma, cuando crea un universo de percepción y comprensión (...). Esto sucede en el *arte*. El análisis de la función cognoscitiva de la fantasía lleva así a la estética como la «ciencia de la belleza»; detrás de la forma estética yace la armonía reprimida de la sensualidad y la razón

–la eterna protesta contra la organización de la vida por la lógica de la dominación, la crítica del principio de actuación (Marcuse: 1983: 138).

Para Marcuse, es en el campo de la fantasía donde se vinculan los sueños con la realidad, donde es posible ligar lo más profundo del inconsciente con el más alto de los productos del consciente, el arte. En ella permanece relacionada la imagen de la unidad entre lo universal y lo particular, la reconciliación del individuo con la totalidad, del deseo con la realización. Pero la fantasía, afirma Marcuse, no solo existe en los juegos infantiles, también está presente en la edad adulta como utopía (“soñar despierto”), utopía que el principio de actuación se ha encargado de hacer ver como lo irracional, lo inútil, lo incorrecto, lo falso, lo irreal: lo que paradójicamente ofrece vías a lo imposible.

Marcuse concibe que a través de la *razón sensual* guiada por la fantasía, se puede tejer el vínculo entre el intelecto y los sentidos. A través de ella se podría recuperar el espacio de realización de la negatividad –lo crítico– de lo estético, que en otros momentos históricos había sido acogido por el arte, y que en las sociedades industriales avanzadas se encuentra neutralizado. En su oposición radical a la racionalidad instrumental, la *razón sensual* ofrecería la posibilidad de invertir el orden social existente, liberando a la sensibilidad humana de la represión impuesta por el principio de actuación que gobierna la sociedad contemporánea.

Un asunto destacable en Marcuse es la inclusión de la dimensión estética en lo político, algo que, según él, es posible gracias a que la estética, al permitir ver de una manera distinta al mundo y a los hombres, se constituye en una dimensión para libertad, para la resistencia contra la enajenación producida por la *razón instrumental*. Esto será tema de la parte final de *Eros y civilización* y de *La dimensión estética* (1978), una de las últimas obras de Marcuse en la que, distante de la ortodoxia de la estética marxista, el filósofo admite “el potencial político” del arte o de “la forma estética como tal”, [su capacidad de subvertir] “la consciencia dominante, la experiencia normal” (Marcuse: 2007: 53).

Precisamente en *La dimensión estética*, y tomando como punto de referencia básico la literatura de los siglos XVIII y XIX, Marcuse hablará del arte como modelo de la *razón sensual*. Hallará en la obra artística un modo de sublimación, al considerar que contribuye a la preservación de la necesidad de liberación del logos de enajenación sembrado por los poderes existentes. A pesar de sus niveles de asimilación por la *sociedad unidimensional*, a pesar de “todos sus rasgos afirmativo-ideológicos, el arte continúa siendo una fuerza disidente” (Marcuse: 2007: 62).

Pero, para Marcuse, esas cualidades solo se encuentran en lo que nombra como “arte auténtico”, noción también presente en la estética adorniana desde la que se argumenta que la obra de arte auténtica es la que logra preservar la utopía como *une promesse de bonheur* (Stendhal), es la que logra dar expresión (“hace hablar”) a lo más dañado, aquello que en los hombres está impotente y reprimido, y es causa de sufrimiento (Cfr. Adorno: 2013: 173 y 183). El “arte auténtico” es el arte negativo no reductible a lo moralmente bueno y a lo socialmente útil, está en relación crítica con la realidad social dada y trasciende cualquier normatividad estética (Cfr. Wellmer: 2009: 21). Exactamente la importancia de las auténticas obras de arte para Marcuse radica en su promesa de liberación como trascendencia de lo dado, es decir, de la sociedad represiva. Para Marcuse, con la obra de arte auténtica se genera otra forma de conciencia que consigue comunicar una nueva función crítica a partir de la trascendencia de la realidad inmediata y la destrucción de su cosificación.

El arte auténtico posibilita la irrupción de otra razón, de otra sensibilidad, “hace añicos la cosificada objetividad de las relaciones sociales establecidas y abre una nueva dimensión de experiencia: el renacer de la subjetividad rebelde”¹⁶⁰ (Marcuse: 2007: 62). Con la reconstrucción de esa nueva subjetividad se estaría apostando por la creación de una “racionalidad erotizada”, y por el fortalecimiento de un “yo creativo y libre” opuesto al “yo encogido” o “debilitado” que la *sociedad unidimensional* ha “despojando de su configuración instintiva autónoma” (Marcuse: 1969: 69). Pero, dado que para Marcuse tal

¹⁶⁰ La *subjetividad rebelde* es la portadora de una crítica social derivada de la sensibilidad estética desde la que, a su vez, puede gestarse la subversión de la experiencia.

racionalidad “es una construcción social y la subjetividad es un producto de la experiencia social” (Kellner: 2004: 83), esa tarea reconstructiva solo es posible “través de la práctica y la transformación de las relaciones sociales y la actividad” (Kellner: 2004: 89). Así,

against the notion of the rational, domineering subject of modern theory, Marcuse posits a subjectivity that is libidinal and embodied, evolving and developing, while striving for happiness, gratification, and harmony. Such subjectivity is always in process, is never fixed or static, and is thus a creation and goal to be achieved, and is not posited as an absolute metaphysical entity. Marcusean subjectivity is thus corporeal, gendered, oppositional, and struggles against domination, repression, and oppression, and for freedom and happiness. There is thus nothing essentialist, idealist, or metaphysical here. Instead, Marcuse’s conception of subjectivity is both materialist and socially mediated, while active in cultivating the aesthetic and erotic dimensions of experience as it strives for gratification and harmonious relations with others, nature, and itself. Marcuse’s radical subjectivity is also political, refusing domination and oppression, struggling against conditions which block freedom and happiness and for a freer and better world (Kellner: 2004: 89).¹⁶¹

Para Marcuse, lo que está pendiente entonces es la construcción de una sociedad con un tipo de hombre con una sensibilidad y una conciencia diferentes¹⁶²:

¹⁶¹ “[E]n contra de la noción de lo racional, el sujeto dominante de la teoría moderna, Marcuse postula una subjetividad que es libidinal y encarnada, evolucionada y desarrollada, que se esfuerza por la felicidad, la satisfacción y la armonía. Dicha subjetividad está siempre en proceso, nunca es fija o estática, y es por lo tanto una creación y una meta a ser alcanzada, y no se plantea como una entidad metafísica absoluta. La subjetividad marcuseana es corpórea, engendrada, resistente, y lucha contra la dominación, la represión y la opresión, y por la libertad y la felicidad. No hay pues nada esencialista, idealista, o metafísico aquí. En su lugar, la concepción de la subjetividad en Marcuse, es tanto materialista y socialmente mediada, como activa en el cultivo de las dimensiones estéticas y eróticas de la experiencia, ya que lucha por lograr la satisfacción y las relaciones armoniosas con los otros, la naturaleza y sí misma. La subjetividad radical de Marcuse es también política, rechazando la dominación y la opresión, refutando las condiciones que bloquean la libertad y la felicidad, y por un mundo más libre y mejor” (Kellner: 2004: 89; traducción propia).

¹⁶² “Cuando Marcuse habla de una nueva sensibilidad utiliza la palabra *Sinnlichkeit*, que no sólo connota gratificación instintiva o sensualidad, sino también conocimiento sensible” (López: 1999: 205).

hombres que hablarían un lenguaje diferente, tendrían actitudes diferentes, seguirían diferentes impulsos; hombres que hayan construido una barrera instintiva contra la crueldad, la brutalidad, la fealdad. Tal transformación instintiva es concebible como un factor del cambio social sólo si impregna la división social del trabajo, las propias relaciones de la producción (Marcuse: 1969: 28).

Pero la constitución de esa nueva sociedad ya no podía forjarse apelando al proletariado como sujeto de la revolución.¹⁶³ Esa nueva sociedad, según Marcuse, podía crearse con el impulso de distintas fuerzas colectivas que estaban entrando en ebullición a finales de los años sesenta: los movimientos sociales estudiantiles, ecologistas y feministas. Respecto a los estudiantes,¹⁶⁴ Marcuse expresaba:

Me identifico con las motivaciones profundas de una lucha estudiantil que ataca no sólo a las estructuras perimidas de la Universidad, sino a todo un orden social, donde la prosperidad y la cohesión tienen por fundamento la incentivación de la explotación, la competencia brutal y una moral hipócrita (...) Creo que los estudiantes se rebelan contra todo nuestro modo de vida, que ellos rechazan las ventajas de esta sociedad tanto como sus males, y que aspiran a un modo de vida radicalmente nuevo: a un mundo donde la competencia, la lucha de los individuos unos contra otros, el engaño, la crueldad y la masacre ya no tengan razón de ser (Pellegrini: 1978: 51-52).¹⁶⁵

Esta nueva [y revolucionaria] sensibilidad vendría de una orientación hacia las “auténticas” necesidades biológicas: amor, comunidad, salud (*Cfr.* Kellner y Lewis: 2009: 52).

¹⁶³ El proletario a quien el capitalista compra la energía física para extraerle el máximo plusvalor, desaparece en los países del capitalismo avanzado en los que el incremento de la mecanización, la elevación del nivel de vida y la disminución de la distancia entre patrones y obreros en cuanto a bienes de consumo, hizo inútil las demandas de los obreros.

¹⁶⁴ Marcuse veía en las rebeliones de los estudiantes el motor de “una acción política eficaz”, el fermento que –con la ayuda de otras fuerzas– podría dejar de ser espontáneo y convertirse en una fuerza revolucionaria actuante a escala nacional, e incluso, internacional.

¹⁶⁵ Esta idea de Marcuse se vincula con lo expuesto por los enfoques analíticos críticos que circularon ampliamente en la década del 70, enriqueciendo el discurso pedagógico. Nos referimos a las “teorías de la resistencia” que, con la intención de superar los límites de las “teorías de la reproducción” desde una perspectiva etnográfico-cultural, y sin excluir el marxismo, rescatan la capacidad creativa de los

Por su parte, en los movimientos ecologistas, Marcuse advertía la posibilidad de acortar las enormes distancias construidas entre el hombre y la naturaleza a lo largo de la historia, y en la mirada de los nuevos feminismos, veía insinuarse la oportunidad para remover la supremacía de lo patriarcal documentada por una larga historia de dominación masculina de carácter violento y brutal.¹⁶⁶

Dentro de esas fuerzas, Marcuse igualmente destaca la educación como un ámbito en el que, a su modo de ver, puede desarrollarse una conciencia crítica capaz de eliminar “el velo ideológico que oculta los terribles rasgos de la sociedad opulenta” (Marcuse: 1969: 65). Precisamente, siguiendo esa estela del pensamiento crítico marcuseano, nosotros nos atrevemos a recuperar la confianza en la capacidad utópica de la educación y, desde esa confianza, nos arriesgamos a pensar la posibilidad que en el tiempo presente tendría la Escuela (y la educación), de participar en la configuración de una sociedad, y de un tipo de subjetividad con una sensibilidad y una conciencia crítica preparadas para encarar la interrupción del potencial de la razón que durante tanto tiempo ha reprimido el despliegue de la fuerza creativa de Eros, separando lo instrumental de lo expresivo.

Entendiendo la complejidad de lo propuesto, es importante dejar claro que no pretendemos ofrecer una exposición sistemática que agote el tratamiento de todos los aspectos que aquí entrarían en juego. Lo que intentamos más bien es presentar el esbozo de una perspectiva que abra posibilidades a futuras investigaciones. En ese sentido, nos enfocaremos básicamente en presentar, en términos generales, lo que a nuestro modo de ver aporta la noción de la *razón sensual* marcuseana a la constitución de una Escuela diferente, a la que ha sido “puesta en jaque” por la racionalidad instrumental dominante.

Sin embargo, antes de dibujar el esbozo de nuestra perspectiva, cabe manifestar que la *razón sensual* es, de alguna manera, el proyecto utópico de Marcuse. Es lo que la

estudiantes, por considerar que no solo llevan la marca de la reproducción sino también la de la resistencia. Algunos de sus principales exponentes son: Apple: 1997; Giroux: 1997; Freire: 1973 y 1999.

¹⁶⁶ Para una ampliación de estas apreciaciones (Cfr. Magee: 1978).

razón debería llegar a ser, pero que aún no es. En este punto, como lo hemos visto, es clave el concepto de *trabajo enajenado*. A través de él, Marcuse muestra que esa utopía implica la transformación del tiempo laboral, del tiempo enajenado como una condición para que haya una sociedad en la que la *razón sensual* se desarrolle plenamente. Sin esa reducción del tiempo enajenado dedicado al dominio de la escasez, es imposible pensar que incluso en la Escuela se pueda encontrar la panacea para una sociedad bárbara, violenta como la nuestra.

2. Esbozo de una perspectiva

El concepto de lo negativo (...) contiene en sí lo positivo como su contrario. En la praxis, de la denuncia de una acción como mala se sigue al menos la dirección de la acción mejor
(Horkheimer: 2000: 240).

una persona no es como una cosa que se deja en un sitio y allí se queda, una persona se mueve, piensa, pregunta, duda, investiga, quiere saber, y si es verdad que, forzada por el hábito de la conformidad, acaba, más tarde o más pronto, pareciendo sometida a los objetos, no se crea que tal sometimiento es, en todos los casos, definitivo. Y esto es posible, porque los seres humanos somos, aparte de sujetos de un hacer, también sujetos de un pensar
(Saramago: 2000: 194).

Es claro que la Escuela y la sociedad viven un momento difícil, pero en el reconocimiento de esa dificultad podemos encontrar por lo menos la “dirección de la acción mejor” (Horkheimer). Algunas pistas para encontrar esa dirección las intuimos en las enunciaciones que hemos retomado de Herbert Marcuse y, especialmente, en su aludida *razón sensual* como antítesis de la *razón instrumental* aquí cuestionada.

Siguiendo ese rastro marcuseano, podríamos decir, inicialmente, que si la Escuela quisiera participar en la configuración de una sensibilidad y una subjetividad opuesta a la razón como dominio (*razón represiva*), tendría que recuperar en primer

término el lugar de la utopía. Lugar que, a nuestro modo de ver, la sociedad del siglo XX fue abandonando como efecto del fracaso del experimento soviético, tras el que se construyó una representación social del fin de la historia y de las ideologías, de la que nació la idea de que el orden existente configurado por el capitalismo, no solo era un orden natural, sino que era el mejor y el último. Una idea que, a su vez, le abrió camino a ese gran escepticismo que caracteriza la sociedad contemporánea, y que la ha llevado a la neutralización.

Cuando hablamos de la recuperación de la utopía, pensamos en la necesidad que la Escuela contemporánea tiene de “manejarse con dimensiones de futuro”, de constituir una “conciencia utópica” (Zemelman: 2015) que se alimente del deseo de crear un mundo, como diría Marcuse, más allá del principio represivo de actuación. Una conciencia utópica que a semejanza del arte auténtico, sea capaz de “destruir” – desenmascarar, criticar– las relaciones sociales de dominio en las que se funda la *razón instrumental*, para, desde allí, proponer otro tipo de relaciones que se contrapongan a esas.

La Escuela contemporánea debería trabajar en la formación de esa conciencia utópica, pues, desde nuestro punto de vista, de ella depende la expresión de la potencia de la energía erótica que es la actividad psíquica en la que reside la capacidad del hombre para inventar; una capacidad que, como sociedad, estamos en riesgo de perder, a golpe de permitir que “la ciencia solo sea tecnología intelectual sin pensamiento” (Zemelman: 2015), y que el sujeto solo sea capacidad analítica, sin sensibilidad. Algo que, como veíamos en el Fragmento anterior, empieza a hacerse evidente en el presente, con el marginamiento al que están expuestas las humanidades en los currículos escolares.

Sobre el trabajo en esa conciencia utópica, la Escuela podría contribuir a la configuración de un tipo de razón fundada no en la represión, sino en la libertad; una libertad que nos permita crear una línea de fuga para salir del lugar de la mera adaptación, y arribar a la orilla de una autorrealización afirmada en la construcción de una subjetividad crítica, capaz de cambiar el signo re-productivo de la alienación que castiga lo placentero,

por el signo erótico (creativo) de la liberación que lo exalta. Esa razón sería la *razón sensual*.

Desde esta perspectiva, la utopía que imaginamos está emparentada con la dimensión estética; una dimensión que, como lo leímos en Schiller, ha de ser transitada por el sujeto para constituirse en un “sujeto moral” –nosotros agregaríamos, histórico–; un sujeto plenamente consciente de su propia realidad y del sentido de sus acciones. Un sujeto reconciliado con su principal atributo: el pensamiento,¹⁶⁷ atributo que habrá de reivindicar si quiere eludir la frontera de los poderes que le dicen lo que debe pensar y hacer. Con esto queremos apuntar a la idea de que la Escuela no debería desconocer la pregunta por el pensamiento, no debería abandonarla, pues, en ella nace “la subjetividad como instancia reflexiva y deliberante” (Castoriadis: 1997: 1).¹⁶⁸

Desde ese punto de vista, es válido aclarar que cuando hablamos del pensamiento no nos referimos solo a su aspecto reflexivo – especulativo, consciente –, sino que también tomamos en cuenta su aspecto creativo –intuitivo, inconsciente–. Asumimos que el valor del pensamiento reside en la relación de un aspecto con otro; por tanto, es en la interacción de ambos aspectos donde tendrían lugar nuevos hallazgos y, por ende, maneras diferentes de comprender el mundo. Desplegado de esta forma, es decir, tomado en sus dos aspectos, el pensamiento recuperaría su valor como fuerza de liberación, zafándose de su operación como mero órgano de domino, que es como ha sido desarrollado por la positivista *razón instrumental* que domina el mundo del conocimiento.

Es en esa fragmentación que se expresa la crisis de la razón; crisis que se manifiesta paralelamente en la crisis de su portador, de su agente: el sujeto. En esa medida, parte de la realización de la utopía aquí esbozada, necesariamente tendría que estar ligada al restablecimiento de la subjetividad, pues es exactamente el aspecto que el neoliberalismo ha intentado colonizar, haciendo pasar como verdadera la idea del fin de

¹⁶⁷ La reducción de la realidad entera del sujeto bajo el signo del dominio, elimina su principal atributo, el pensamiento. Es en este sentido en que vemos la importancia de su reivindicación en los procesos de formación.

¹⁶⁸ Apuntamos a la idea de retornar a “la exigencia clásica de pensar el pensamiento” (Cfr. Horkheimer y Adorno: 1998: 79).

la historia, de las ideologías y del sujeto mismo. Y dado que en la base de esa falsa idea propagada por el neoliberalismo está el encubrimiento de la crítica, la subjetividad que debería restablecerse es una subjetividad crítica, una subjetividad capaz de asomarse a lo nuevo, de construir realidades a contrapelo de las nociones de racionalidad y subjetividad que están haciendo crisis.

Esa sería, en términos de Marcuse, una *subjetividad rebelde*, una subjetividad que, como lo sostiene Kellner (2004), es “corpórea”, está “siempre en proceso”, en la búsqueda permanente “de la felicidad y la libertad”, y en disputa, “contra la dominación, la represión y la opresión”. Una subjetividad en la que se combinan “el cultivo de las dimensiones estéticas y eróticas” con la política, como espacio para el rechazo “de las condiciones que bloquean la libertad y la felicidad”¹⁶⁹ (Kellner: 2004: 89). Sin embargo, pensamos que eso está ausente en los procesos de formación actuales, en los que, las más de las veces, se pone el énfasis en la constitución de un sujeto más cercano al *homo faber* que al *homo ludens*,¹⁷⁰ quien sería, de acuerdo a lo que acabamos de decir, el que estaría próximo a la *subjetividad rebelde*.

Desde esa perspectiva, habría que discutir el concepto mismo de formación, sobre todo si estamos de acuerdo en que la crisis que vivimos pone a su vez en crisis ciertos modelos para entender la realidad, que son modelos fundamentalmente sostenidos en ese racionalismo técnico del que emerge el mencionado *homo faber*. Mientras los modelos de formación sigan tutelados exclusivamente por ese racionalismo técnico, el

¹⁶⁹ Vemos esta idea de la política, cercana a la planteada por Castoriadis (1997), en quien la política aparece definida como una actividad lúdica y deliberante en la que es puesta en tela de juicio la institucionalidad establecida por la sociedad. Para mayor profundidad sobre lo enunciado (Cfr. Castoriadis: 1997).

¹⁷⁰ Entendemos por *homo faber* al hombre que en el marco de la sociedad capitalista ha sido consagrado casi exclusivamente a desarrollar su capacidad para controlar la naturaleza mediante el uso de herramientas. Por su parte, podríamos definir al *homo ludens* como el que juega, buscando una cuota de placer que le ayude a soportar el sufrimiento que le causa la vida cotidiana regida por el principio de realidad. Hugo Zemelman nos alerta sobre esto cuando afirma: “si la capacidad del hombre para construir la naturaleza se reduce solo a la capacidad del hacer [*homo faber*] o a su capacidad de ser efectivo en el manejo de instrumentos, sin desarrollar la capacidad de ver en conjunto la realidad, iluminar no objetos pequeños y fragmentados. entonces nos perderemos porque la sociedad no es corto plazo” (Zemelman: 2015).

único sujeto que podrá emerger es el “experto técnico”¹⁷¹: un “super especialista” en cuyo prestigio descansa hoy la producción intelectual (Zemelman: 2015); ese que ha emergido en la Escuela contemporánea, poniendo en evidencia la oposición a otros modos de conocimiento, que igualmente son necesarios para el desarrollo pleno (dialéctico) de la razón y de una subjetividad crítica.

Con otros modos de conocimiento nos referimos exactamente a los que se derivan de la dimensión estética, esa dimensión en la que puede darse, como lo señalábamos con Marcuse, la confluencia de la sensualidad y la razón, y la realización de la negatividad como crítica del principio de actuación, en el que se manifiesta “la vaciedad de nuestras vidas dañadas” (Marcuse: 2007: 31). Así, esos otros modos de conocimiento estarían dirigidos al cuestionamiento de la tendencia dominante de la razón, y a reivindicar el valor de lo que ha sido bloqueado en ella y en el sujeto como su agente: la sensibilidad, esa facultad asociada a la estética en la que sería interesante que la Escuela confiara para contribuir en el fortalecimiento de ese “Yo debilitado”¹⁷² por la sociedad de masas, que ha terminado limitado en su conciencia comprensiva, su pensamiento y su sentimiento.

El conocimiento obtenido a través de la experiencia sensible –lo estético–, podría aportar el equilibrio a una educación dominada por perspectivas excesivamente racionalistas que han ignorado ese tipo de experiencia, “creando más y más indicadores de resultados y otras modalidades explícitas de control externo” (Atkinson y Claxton: 2002: 36), que en poco o nada, responden a las complejidades del mundo real. De este modo, nuestra idea es que lo sensible, lo estético, *juegue* al lado de la razón, un papel fundamental en los procesos de formación. En ese sentido, nos parece interesante que la Escuela lo explore como una alternativa para responder a la incompleta la razón que cotidianamente en ella se expresa.

¹⁷¹ Los expertos técnicos “son instrumentos de resolución de problemas que seleccionan los medios técnicos más apropiados para cada fin concreto (...) solventan problemas instrumentales bien definidos aplicando la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistémico, preferiblemente científico (Shon: 1987: 3-4)” (Atkinson & Claxton: 2002: 32).

¹⁷² Según Marcuse, ese debilitamiento del Yo fue iniciado en la familia con “la decadencia de la imagen del padre” (Marcuse: 1970: 114-115). Con esto, la familia quedó sometida al poder público que es de donde el joven toma los modelos y ejemplos (Cfr. Marcuse: 1969: 67).

Ese movimiento podría dar lugar a la constitución de una epistemología de la que emerjan otro tipo de sensibilidad y de sujeto, diferentes a los orquestados por la racionalidad instrumental dominante.

Pensamos en una epistemología ajustada a los procedimientos propios de la imaginación: la analogía, las correspondencias, la metaforización, las construcciones simbólicas, procedimientos cercanos a las acciones de narrar, leer, escribir y dibujar, que riñen con los operaciones de calcular, contar, medir y competir, que son las protagonistas de una Escuela como la contemporánea, que se ha tornado en espejo de la producción. De hecho, los estudiantes, por lo menos en Colombia, parecen estar cada vez menos capacitados para simbolizar lo social-histórico concreto –lo corpóreo, la realidad– a través de imágenes trasgresoras. Las imágenes que, las más de las veces construyen, en cambio, son las provenientes de un lenguaje funcionalizado, sin mediaciones, que no permite ir más allá de la confirmación o la perpetuación del estado de cosas existente.

De allí nuestra insistencia en que la Escuela se comprometa con la construcción de un nuevo modo de pensamiento, de un sujeto capaz de ocuparse de la realidad en su complejidad, un sujeto en el que pueda depositarse la confianza para sostener el proceso de emancipación del dominio y la represión excesivas, originadas por la razón devenida en instrumento. Pensamos en un sujeto emancipado económica, política e intelectualmente,¹⁷³ en un descifrador de niveles de realidad que, apoyado en un modelo de racionalidad sensual o libidinal, pueda vivir experiencias de la existencia humana y de la realidad, que son inexpresables mediante la *razón instrumental*: el sufrimiento, la solidaridad, la compasión, la felicidad, experiencias en las que nos completamos como seres racionales conectados con un universo en el que somos mónada y humanidad interactuando permanentemente.

¹⁷³ “[L]a **libertad económica** significaría libertad *de* la economía, de estar controlados por fuerzas y relaciones económicas, liberación de la diaria lucha por la existencia, de ganarse la vida. La **libertad política** significaría la liberación de los individuos *de* una política sobre la que no ejercen ningún control efectivo. Del mismo modo, la **libertad intelectual** significaría la restauración del pensamiento individual absorbido ahora por la comunicación y adoctrinamiento de masas, la abolición de la “opinión pública” junto con sus creadores” (Marcuse: 1993: 34; las negrillas son nuestras).

En ese sujeto emancipado vemos el rostro de la *subjetividad rebelde* marcuseana, una subjetividad que asumimos como no-sujetada al discurso del amo capitalista, una subjetividad portadora de una “memoria insurgente” (Borsani: 2009), capaz de construir en el espacio inédito de la utopía, una contra-imagen de la razón totalitaria. A propósito de esto, para Marcuse “sin la liberación del poder liberador de la memoria” es inimaginable la sublimación no represiva. Algo que precisamente no ha podido darse, según él, en razón de que dicha facultad ha sido dirigida en la civilización “principalmente hacia el recuerdo de los deberes antes que de los placeres (...) La infelicidad y la amenaza del castigo, no la felicidad y la promesa de libertad, están ligadas a la memoria” (Marcuse: 1983: 211).

El sujeto emancipado al que aludimos, es entonces un rebelde –histórico–, un crítico, un ser autónomo con la potencia suficiente para sustraerse a los mecanismos de control de la *razón instrumental* que lo mantiene como un menor de edad,¹⁷⁴ un rebelde a través del cual evocamos la figura del artista, en tanto alguien capaz de convertir un contenido dado –un hecho actual o histórico, personal o social– en una totalidad autónoma, en una “forma estética” que, a su vez, parte de algo diferente a lo dado.

El sujeto emancipado como el artista no le teme al “vacío” de la utopía, lo busca porque ve en él su propia incompletud (su sufrimiento) y la posibilidad estética de crear lo que –bajo el dominio de la *razón represiva*– es imposible. El sujeto rebelde juega con el vacío como el alfarero,¹⁷⁵ hasta crear una forma, una figura. En ese sentido, su acción es una acción guiada por una *razón estética* en la que las notas sobresalientes son la espontaneidad, la improvisación, la intuición, cualidades colindantes con el deseo y la libertad inherentes al ser humano, y opuestas a la rigidez del mundo gris del rendimiento y la utilidad. La obra del sujeto emancipado es una obra plástica, una obra que

¹⁷⁴ Esto, según Adorno y Becker, es lo que sucedió en la Escuela contemporánea, en la que se ofrece una determinada formación en las materias sin transmitir al mismo tiempo otra dimensión del pensamiento: *el comportamiento autónomo* (Cfr. Adorno & Becker: 1994: 14).

¹⁷⁵ Con esta alusión concedemos importancia a lo señalado por Lacan en su Seminario 7, cuando expresa que el alfarero “*crea el vaso alrededor de ese vacío con su mano, - que - lo crea igual que el creador mítico, ex nihilo, a partir del agujero*” (Lacan: 1988: 151).

“transfigura”, “poetiza” (Cfr. Polanco: 2011: 24) porque es hechura de un ser singular que busca transformarse en su posibilidad como individuo y humanidad.

A esa subjetividad le correspondería, como correlato, una suerte de “Didáctica Negativa”,¹⁷⁶ una didáctica en la que los sujetos y los objetos se constituyan en canales de oposición a esa totalidad realizada en los estrechos marcos de la productividad. Una didáctica constituida más allá de las meras tecnologías de la enseñanza de contenidos, esto es, conectada con la realidad histórica, política, económica y social concreta.¹⁷⁷ Una didáctica en la que los sujetos recuperen un lenguaje –“lenguaje histórico”–, a través del cual puedan “desbaratar” la estructura petrificada del mundo cerrado de la razón dominante.¹⁷⁸ Este sería un lenguaje negativo, es decir, esencialmente contra-cultural.

Recuperando el lenguaje en esos términos, la Escuela podría entrar en tensión con el discurso de la razón que la domina. Ese podría ser el preludio al reconocimiento de una nueva razón, en la que se expresa la instancia psíquica en la que reposa la verdad que el sujeto no sabe, pero que articula en su palabra reflexiva: el inconsciente. Instancia que abriga la “historia subterránea” a través de la cual se pueden “descifrar las huellas materiales de la dominación en la constitución psíquica de los sujetos” (Maiso: 2013: 139).¹⁷⁹

¹⁷⁶ Esta didáctica estaría constituida en contra de la unificación y estandarización; en contra de la competitividad que ha deshecho el sentido de lo colectivo; estaría situada más allá del desarrollo de habilidades y destrezas que se sintetizan únicamente en un “saber hacer”. Esa didáctica negativa estaría en contra de la ritualización conmemorativa en la que está implicada la funcionalización del lenguaje propio de la sociedad administrada o unidimensional.

¹⁷⁷ Precisamente es esto lo que vemos esfumarse en los currículos actuales en los que se está proscribiendo el estudio de la historia y de las humanidades. Esta bárbara decisión no hace más que mostrarnos los niveles de instrumentalización, unidimensionalización, neutralización y represión a los que la Cultura y la Escuela están llegando.

¹⁷⁸ El lenguaje es fundamental porque el hombre crea realidades con él, se comunica a través de él, construye significados con él. Por eso cuando se empobrece no solamente se empobrece el pensamiento, sino que también se empobrece la existencia. Y eso es precisamente lo que hacen las lógicas dominantes de hoy, empobrecernos el lenguaje, para empobrecer el pensamiento y para hacer que nos subestimemos y nos subvaloremos. (Cfr. Zemelman: 2015).

¹⁷⁹ Para los frankfurtianos, la conciencia está íntimamente conectada al inconsciente. Particularmente Adorno, compartiendo los preceptos de Freud, llega a la conclusión de que “toda forma de sociedad presupone un cierto grado de desarrollo de las fuerzas humanas y, por ello, está condicionada psíquicamente” (Cabot: s.f.: 9). Consecuentemente pensaba que “[l]a teoría crítica de la sociedad no podía buscar las fuerzas motoras de la barbarie socializada únicamente en la estructura social externa, sino también en la dinámica psíquica interna” (Maiso: 2013: 140).

Si la Escuela quisiera salir de ese angosto margen en el que la sitúa el principio de actuación, si quisiera que la dominación no llegue a ser total a pesar de las fuertes arremetidas del capital, necesitaría entonces reconocer un aliado en la dimensión inconsciente, intuitiva, sensible. Con esto queremos resaltar que el despotismo de los poderes bajo el que vivimos es tal, que ha de ser abordado con defensas muy sutiles. En ese sentido, bien vale tener en cuenta las advertencias de Marcuse sobre las implicaciones políticas de la teoría de Freud, implicaciones que vemos hoy aparecer en quienes como el filósofo berlinés, aunque por vías diferentes, ven como algo indispensable un “retorno a Freud”, o, lo que es igual,

a la escucha de esa voz que resiste al amo, la del inconsciente. (...) El amo cambia de rostro, de nombre y de herramientas al tiempo que multiplica sus prótesis. El inconsciente no, pues su esencia es la resistencia y la búsqueda de caminos para superar la censura (...) Oír al inconsciente [es] dar paso al discurso de su sujeto. La palabra en libertad y extraña al cálculo, surgida de y en la transferencia, la palabra que redime y que puede crecer en medio del peligro mortal que le acecha en nuestros tiempos. La palabra poética en que la ponía Hölderlin sus esperanzas (Braunstein: 2011: 10-11).¹⁸⁰

Si bien la Escuela en tanto parte de la cultura ejerce una función represiva, no debería desempeñar solamente esa función, también debería desempeñar una función creadora, que es la que vislumbramos como camino para realizar la nueva utopía, o, si se quiere, el anhelo de una sociedad menos violenta, menos bárbara.¹⁸¹ Lo que anhelamos es

¹⁸⁰ En ese sentido, vemos oportuno plantear investigaciones que desde el campo pedagógico se interesen en el examen de la relación subjetividad y capitalismo. Habría que tomar en cuenta los adelantos que en esta dirección han logrado varios psicoanalistas de la izquierda lacaniana, y algunos filósofos que consideran fundamental, para el momento actual, el estudio de esa relación. Algunos de ellos son: Alemán: 2014, 2010a y 2010b; Stavrakakis: 2008 y 2010; Žižek: 2008; Braunstein: 2011.

¹⁸¹ Precisamente por estos días en que termino de escribir este informe de investigación, se produjo en Bogotá-Colombia, por parte de un arquitecto de 38 años, la violación y el asesinato de la niña de 7 años, Yuliana Samboni. Eventos como este, que hacen parte de una gran lista, nos demuestran que la barbarie está más presente que nunca, que “está en el Congreso y en la calle y en la cárcel, y también en los códigos” (Caballero: 2016).

que la Escuela renuncie a dedicarse solo a “llevar sujetos al mercado”, porque si se dedica solo a eso, ¿quiénes se harán cargo, entonces, de restituir la “vida dañada”?

Nos interesa advertir que después de tantos años de instrumentalidad, no es fácil que la Escuela pueda mirar hacia el horizonte de la sensualidad, pero sería lamentable que no se atreviera a hacerlo, en medio del apremio por superar tanta violencia y crueldad que como sociedad padecemos. Importa entonces que la Escuela “educe a las jóvenes generaciones en vista a la vida y no a la muerte” (Marcuse: 1978: 52), que sea una Escuela capaz de sublevarse cuando un ser humano, sea quien fuere, no sea tratado como un ser racional. Importa que la Escuela no se habitúe, que no nos habitúe, que no se resigne, que no nos resigne, a caminar entre sangre y ruinas.

Ahora bien, ¿en qué modo la Escuela podría articularse a la utopía por la vía de la razón sensual, y que participación tendría el arte en ese proceso?

En primer lugar cabe reiterar que esta propuesta se esboza desde la utopía, desde la esperanza en aquello que se escurre pero que no quiere dejar de ser: pensamos en el sujeto, y en arte mismo como expresiones cuya declaratoria de muerte no concebimos, dado que asumimos la realidad como un proceso inacabado, que por lo mismo, ha de ser abordada también con un pensamiento móvil. Por ello ante la declaratoria de agotamiento del arte o de la cooptación de su nivel transgresivo, pensamos que habrá de advenir la utopía como modo de generar formas novedosas que le den nuevos sentidos a la vida.

Desde esa perspectiva, consideramos que pese a la penetración calculadora y técnica del mundo instrumental capitalista, vemos la posibilidad de que la vida (Eros) reverdezca en el espacio de la grieta, único espacio que deja la presencia del amo (Tánatos) que lo ocupa *casi* todo. Con esto estamos de algún modo, compartiendo la idea benjaminiana de que el “halo aurático” del arte no se ha perdido del todo, pues persiste en ciertos nichos. Más bien habría que develar las posibilidades emancipatorias que aquel tendría en la época de su reproductibilidad.¹⁸²

¹⁸² Cfr. Benjamin, W. (1989).

Otra cosa que hemos de aclarar es que más que en el arte en sí mismo, o exclusivamente en él, pensamos en lo estético como dimensión que abarca el conjunto de los diferentes aspectos que rigen la sociedad y que afectan lo sensible en ella. En este punto recordamos a Schiller cuando en sus *cartas sobre la educación estética del hombre* (1795), alude a la dimensión estética como algo fundamental para el bienestar de todo ser humano, estrechamente vinculada con lo real, una esfera en la que aparece el arte, pero no sólo el arte, aparece la vida y las esferas donde ésta encuentra su mayor expresión: la esfera social y la política. La estética no sólo mira el arte, mira la realidad *in extenso*. En ese sentido puede ser asumida como una manera de afrontar la existencia, tanto desde lo corporal, como desde las relaciones que se derivan de él en el ámbito de la percepción, ámbito que, no se circunscribe sólo al terreno del arte, sino que se extiende al conjunto de las esferas humanas.

Desde esa perspectiva encontramos en la dimensión estética un impulso para crear nuevas formas de vida y existencia, nuevas relaciones con la naturaleza, entre los sexos, entre las generaciones y entre los grupos étnicos. De esto podría participar la Escuela educando las facultades del sentir y de la razón, a través de la formación de una subjetividad crítica:¹⁸³ reconciliada con el principal atributo que la razón instrumental elimina: el pensamiento (especulativo-consiente e intuitivo-inconsciente), ámbito donde nace la subjetividad como fuerza liberadora o de discernimiento entre la falsedad y verdad de la realidad. Con la formación de esa subjetividad, la Escuela podría contribuir en los procesos de transformación social, en la reorganización de las instituciones y de las relaciones económicas políticas y culturales, que se requieren para hacer frente a la crisis.

Si la Escuela establece otra relación con el conocimiento, una relación crítica, permitirá la emergencia de un sujeto capaz sentirse vinculado a la naturaleza, de convivir respetuosamente con ella, sin pretender instrumentalizarla (dominarla). Pensamos en el no-sometimiento del objeto al sujeto en el que los objetos terminan degradados en medios, esto es, sometidos a la satisfacción del fin utilitario del sujeto. De ahí, la importancia que tendría promover el despliegue de didácticas capaces de salir de la

¹⁸³ En toda dimensión estética hay una crítica, en toda crítica una utopía, un querer representar el mundo de una manera diferente a como aparece representado, un deseo de transformarlo.

determinación de la categoría medios-fin en la que se encuentra la producción de conocimiento. Este sería un modo de objeción epistemológica al positivismo en el que se funda la razón instrumental imperante en el contexto actual, de la que se ha desprendido la tendencia totalizadora y autoritaria del sistema.

Con lo dicho estamos refrendando la idea de aquello que hemos nombrado unas líneas atrás como *Didáctica Negativa*, una didáctica para la recuperación el razonamiento sobre *el ¿para qué?* que ha sido desplazado por la preocupación del *¿cómo?* cuyo problema radica en ser mera duplicación del objeto, mera descripción de la realidad, es decir, negación de la transformación, o arraigo a la adaptación. Punto donde la teoría se reduce a mera comprobación práctica que termina justificando el punto de partida, y donde el pensamiento se instrumentaliza. El *cómo* termina siendo más una suerte de “recetario”, en el que la mirada compleja de la didáctica se diluye.

Con la pregunta del *¿para qué?* que suele desplazarse en los procesos de enseñanza, se persigue reconocer las consideraciones sobre lo humano y lo ético que involucran los ideales de formación, que no pueden evadirse, si la pretensión es sacar la didáctica de los estrechos márgenes de lo procedimental, donde la razón positivista ha terminado situándola. Así, desde el campo de la didáctica habrá de emerger, por ejemplo, la pregunta por el tipo de filosofía, de historia, o de geografía, qué ha de ser enseñada en una sociedad como la contemporánea. Incorporadas a esa pregunta estarán otras no menos importantes como: *¿Qué tipo de sujeto se quiere formar: un empresario de sí, o un sujeto emancipado?*, *¿Qué filosofía, historia, o geografía enseñar, si la idea es apostar a la crítica para la emancipación?* Y finalmente, *¿Cómo dar cuenta del proceso de enseñanza más allá de la mera medición evaluativa, que suele ser más usada como herramienta de juicio para sancionar o recompensar al estudiante, que como práctica reflexiva para que aquel re-signifique su proceso de formación?*

Vemos, pues, la *didáctica negativa* como reflexión crítica de la realidad, que -en tanto crítica- promueve un discurso contra-hegemónico, se sitúa más allá de los imperativos metodológicos que le impiden crear otras formas de conocimiento diferentes a la instrumental que tanto ha empobrecido la forma y el sentido. La *didáctica negativa*

habita entonces la orilla de la *no-identidad*, condición que posibilita la dialéctica (la mediación) sujeto-objeto, que despeja el horizonte para pensar una forma de racionalidad diferente a la positivista o instrumental. Así, en la didáctica negativa, la negación hace las veces de una potencia que ayuda a resistir la tiranía del pensamiento único. De allí que mediante una *didáctica negativa* puedan ser movilizados los saberes que la *Escuela Neutralizada* de la sociedad administrada inmoviliza sin otro motivo, que el de ser el instrumento idóneo para dominar la naturaleza.

Aquí volvemos de nuevo a la utopía, pues el pensamiento negativo es en primer lugar utópico, o, el sentido de lo utópico es esencialmente negativo. Sólo desde la utopía el pensamiento puede liberarse de la lógica perversa que reduce las ideas a la reproducción de lo existente porque es el lugar del nacimiento de otras cosas, el espacio en el que figuran todas las posibilidades. Y cuando hablamos de pensamiento, hablamos de un sujeto, que es el que proporciona el punto de vista, el que puede crear una nueva relación de la realidad con la utopía, es decir nuevos caminos, o lo que es igual, otras representaciones posibles de lo real.

Es aquí donde cabe la ya mencionada noción de *conciencia utópica* elaborada por Hugo Zemelman. Una noción que vincula la utopía con la historicidad de un sujeto que no está constituido de una vez y para siempre, sino que es un sujeto actuante, que deviene y que por tanto puede transformarse y transformar la realidad en el espacio y en el tiempo. Ese sería –como lo habíamos dicho– el sujeto correlativo a una *didáctica negativa*, un *sujeto rebelde (crítico)* capaz de cuestionar las estructuras que lo han encuadrado en el molde de la racionalidad científica, un sujeto capaz de descubrir lo inédito en el espesor de lo dado, de denunciar lo que parece ser obvio, pese al alto grado de sometimiento al que lo dejan expuesto los diferentes mecanismos de poder.

Dado que la crítica -y la actividad del sujeto que la ejerce- es una de las cosas que –fundamentalmente– destruye la manera instrumentalista de conocer y pensar, encontramos en la formación de un sujeto crítico la manera como la Escuela podría contribuir en la restitución del aspecto sensible de la razón, cuya mutilación no ha hecho

otra cosa que poner en crisis la sociedad occidental contemporánea, haciéndola avanzar hacia la insignificancia.¹⁸⁴ Si la Escuela contribuye a establecer una relación crítica con el conocimiento, le permitiría a su vez al sujeto construir una convivencia justa con la naturaleza. De allí la importancia de que dicha institución, reconsidere el valor de formar sujetos pensantes con un compromiso ético-estético consigo mismos y con la naturaleza de la que penden. Sujetos que constituyan un nuevo tipo antropológico que entre en tensión con el que ha forjado el sistema social actual: el burócrata, el gerente, el especulador.

Valorar el compromiso ético-estético tiene la intención de negar el principio de identidad. En ese sentido, como lo habíamos enunciado unas líneas atrás, esta propuesta no se refiere específicamente a la inclusión del arte en la educación, sino que propone repensar la educación desde otra perspectiva, teniendo el arte como referente de una forma de la experiencia humana que muestra otros modos de enfrentar la existencia con valores diferentes a los promovidos por la razón instrumental.

De ese modo, cuando hablamos de la restitución del aspecto sensible de la razón, pensamos en la importancia de que Escuela ponga el acento en la formación humanista¹⁸⁵, haciendo, por ejemplo, de la historia, de la geografía, o la filosofía, algo pensable, algo que pueda integrarse a la sensibilidad de los sujetos, que pueda servir como eje para la necesaria constitución de esa ciudadanía ausente en las líneas del proyecto capitalista expansivo contemporáneo, en el que la nota predominante es la despolitización, es decir, la falta de participación consiente del hombre en el destino de la sociedad en que vive. A esto se refiere Estanislao Zuleta cuando dice:

¹⁸⁴ Con la expresión *avance de la insignificancia* aludimos –siguiendo a Castoriadis– a la crisis de las significaciones imaginarias de las sociedades occidentales contemporáneas. *Cfr.* Castoriadis, C. (1997)

¹⁸⁵ Entendemos la formación humanista como un proceso de formación en el que el hombre desarrolla los sentidos y significados que orientan sus acciones en el mundo, sus relaciones consigo mismo, con la sociedad y la naturaleza. Una formación que no apunta a las relaciones ya dadas de antemano, sino que expresa las contradicciones inherentes a la realidad. Por lo tanto, no es una formación adaptativa, ni ideológica. Pensamos que este concepto de formación sirve como clave para mantener un espíritu crítico dentro de la didáctica.

En la sociedad capitalista nos encontramos ante una contradicción que es real y operante. Hoy en día se puede formar un ingeniero en una rama particular de manera eficaz, pero que es a la vez prácticamente un analfabeto en otros campos. Su capacidad de reflexión en el campo político, literario o humano en general (sus ideas sobre el amor o sobre la muerte, etc.) es prácticamente nula, así sea un Ph.D altamente especializado (Zuleta: 1995:62-63).

Desde nuestro punto de vista, esa sería una educación estética. Una educación guiada por una razón sensible, con objetivos de vida diferentes a los trazados por los valores de cambio, que han atacado la subjetividad, hasta dañarla. Un daño que precisamente la Escuela tendría que reconocer en sus procesos de formación, para permitir que fluya la posibilidad de otra subjetividad, pues es en el reconocimiento – y no en la evasión- de esa subjetividad dañada, donde el sujeto puede convertirse en impulso crítico de resistencia, para lograr la emancipación. Y si el sujeto que realiza la transformación social (el sujeto crítico) es lo que ha sido puesto en jaque por la ideología capitalista para mantener el dominio, es hacia ese objetivo a donde ha apuntar la Escuela contemporánea para encontrar diferentes alternativas de activación y potenciación de aquello que también tambalea: la *conciencia histórica*. Esa capacidad que han de construir los sujetos para romper y desarmar las estructuras naturalizadas del conocer, que contribuyen a la naturalización de realidad social misma.

Aquí podría tener lugar la tarea de auscultamiento de las representaciones de los maestros que están incrustadas en sus hábitos cotidianos, cumpliendo una función de represión excesiva desde la instrumentalidad¹⁸⁶. Este sería un paso previo para afrontar el proceso de desmantelamiento del sistema de representaciones a nivel social. No es un paso cuyo tiempo pueda prefijarse. No obstante habrá que tomarse el tiempo necesario; un tiempo, que por supuesto, no es el tiempo del capital, ni tampoco el de la libre de la fábula.

¹⁸⁶ Esta- como se anunció en el preámbulo- será la ruta que orientará la posterior aventura investigativa que la autora de este trabajo emprenderá.

Bibliografía

- Adorno, Th. W. (2013) *Estética*. Silvia Schwarzböck (Trad.). Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Adorno, Th. W. (2001). *Epistemología y ciencias sociales*. Vicente Gómez (Trad.). Madrid: Cátedra.
- Adorno, T.W. (1967) “La industria cultural”. En: Morín, E. y Adorno, T.W. *La industria cultural*. Buenos Aires: Galerna, pp. 7-20.
- Adorno, Th. W. y Becker, H. (1994) Educación para la mayoría de edad. El documento corresponde a la conversación grabada en los estudios de la radio de Hessen, RFA, el 16 de junio de 1969. Versión traducida por el profesor Rubén Jaramillo V. del texto de Theodor W. Adorno, *Erziehung Zur Mundigkeit*. Revista colombiana de psicología. No. 3 Año MCMXCIV. Bogotá D.C. Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: [www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/download/15804/16620].
- Adorno, Th. W. y Horkheimer, M. (1969) *Sociológica*. Víctor Sánchez de Zavala (Trad.). Madrid: Taurus.
- Aguerrondo, I. (1993) “La Calidad de la Educación, Ejes para su Definición y Evaluación”. En: *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, No. 116, III, OEA, Washington D.C.
- Alemán, J. (2014) *En la frontera. Sujeto y capitalismo. Conversaciones con María V. Gimbel*. España: Gedisa.
- Alemán, J. (2010a) *Para una izquierda lacaniana*. Buenos Aires: Grama.
- Alemán, J. (2010b) *Lacan, la política en cuestión. Conversaciones, notas y textos*. Buenos Aires: Grama.
- Altares y Álvarez, P. (2015). Platón, expulsado de clase. En: El País Madrid 10 de octubre de 2015.
- Althusser, L. (1988) “Ideología y aparatos ideológicos del Estado”. En: *Ideología y aparatos ideológicos del Estado Freud y Lacan*. José Sazbón y Alberto J. Pla (Trad.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Álvarez, M. (2011) “Las representaciones sociales: una ruta posible para formar maestros intelectuales de ciencias sociales”. *Unipluri/versidad*, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Vol. 11, No. 3, pp. 111-121.
- Amuchástegui, M. (1995) “Los rituales patrióticos en la escuela pública”. En: *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Historia de la educación en Argentina*. Argentina: Galerna, pp.15-41.
- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. Isabel García (Trad.). Barcelona: Paidós.
- Apple, M. W. (1979) *Ideology and Curriculum*. Londres, Routledge and Kegan Paul. (Existe traducción castellana: (1986) *Ideología y currícula*. Rafael Lassaletta (Trad.). Madrid: Akal.
- Aramayo R y Kant, I. (2004). ¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia. Francisco Pérez López y Concha Roldán Panadero (Trads.). Madrid: Alianza.
- Atkinson, T y Claxton, G. (2002) *El profesor intuitivo*. Pilar Cercadillo (Trad.). Barcelona: Octaedro.
- Barton et al (Comp.) (1980) *Schooling, Ideology and Curriculum*. Sussex: Falmer Press.

- Becker, G. (1964) *Human Capital*. Nueva York: Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research.
- Benjamin, W. (2004) *El libro de los pasajes*. Luis Fernández Castañeda, Fernando Guerrero e Isidro Herrera Baquero (Trad.). Madrid: Akal.
- Benjamin, W. (1989). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En: Benjamin, W. *Discursos Interrumpidos I*, Buenos Aires: Taurus.
- Bergalli, R. y Rivera, I. (2010) *Memoria colectiva como deber social*. Barcelona: Anthropos.
- Berman, M. (1988) *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Andrea Morales Vidal (Trad.). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Betancourt, W. (2004) “El sentido de la Ilustración para Kant”. En: *Praxis Filosófica*. Nueva serie, No. 18, Ene.-Jun, pp. 7-39.
- Borghesi, M. (2005) *El sujeto ausente: educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid: Encuentro.
- Bórquez, R. (2006) *Pedagogía crítica*. México: Trillas.
- Borsani, M. E. (2009) “Conformación apolítica de la subjetividad y su vínculo con modalidades evocativas traumáticas de pasados límites”, en: Oliva, C. (Comp.) (2009). *Hermenéutica, subjetividad y política*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Braunstein, N. (2011) *El inconsciente, la técnica y el discurso capitalista*. México: Siglo XXI.
- Cabot, M. (1999) “La idea adorniana del dominio de la naturaleza y su repercusión en la estética”. En: *Taula quaderns de pensament*, N. 31-32, pp. 33-48.
- Cassirer, E. (1993) *Filosofía de la Ilustración*. Eugenio Ímaz (Trad.) Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1997) *El avance de la insignificancia*. Argentina: Editorial universitaria de Buenos Aires.
- Contreras, J. D. (2001) *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Correa, P. y Navarrete, S. (2015) ¿El fin de las humanidades? El debate que sacude a las universidades colombianas. En: *El Espectador*, Bogotá. 10 de octubre de 2015.
- Curráis Porrúa, J. & Pérez-Froiz, M. (1995). Razón práctica en la escuela. http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras39-40/texto08/sec_1.html
- De la Torre, M. (2004) *Del humanismo a la competitividad. El discurso educativo neoliberal*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Deleuze, G. (1999) “Postscriptum sobre las sociedades de control”, en: *Conversaciones 1972-1994*. José Luis Pardo (Trad.). Valencia: Pretextos.
- Delval, J. (1990) *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Deninson (1962) *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us*. Nueva York: Committee for Economic Development.
- Díaz, A. (2006) “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”. En: *Perfiles educativos*, Vol. 28, No. 111, México, Enero, pp. 7-36.
- Escobar Moncada, J. (2014) “Mimesis en Platón y Adorno”. En: *Revista Eidos. Revista de filosofía de la Universidad del Norte*, No. 20, pp. 173-220.

- Etchegaray, R. (2000b) *Dominación y política*. La Plata: Al Margen.
- Feyerabend, P. (1984) *Adiós a la razón*. José R. de Rivera (Trad.). Madrid: Tecnos.
- Foucault, M. (2007) *Nacimiento de la biopolítica*. Horacio Pons (Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Aurelio Garzón del Camino (Trad.). Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del Sujeto*. José R. de Riviera (Trad.). Madrid: Tecnos.
- Freire P. (1999) *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Freire P. (1973) *La educación como práctica de libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, S. (1992) *El malestar en la cultura (1930-[1927])*. Obras completas, Vol. 21. José Luis Etcheverry (Trad.). Argentina: Amorrortu.
- Germani, G. (2005) "Presentación". En: Fromm, E. *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- Grinberg, S. (2008) *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Argentina: Miño y Dávila.
- Giroux, H. A. (1997) *Teoría y resistencia en educación*. Ada Teresita Méndez (Trad.). México: Siglo XXI, UNAM.
- Giroux, H. (1981) *Ideology, Culture and the Process of Schooling Temple*. Filadelfia: University Press.
- Gómez, R. (2007) "Las miradas de Habermas y Offe sobre el Estado benefactor". En: Thwaites, M. *Estado y marxismo un siglo y medio de debates*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- González, J. Max (1988) "Las herencias de Kant y de Goethe en el pensamiento de Max Weber". En: *Revista española de investigaciones sociológicas (REIS)*, N° 43, pp. 23-42.
- Gouldner, A. (1970) *The Coming Crisis of Western Sociology*. Londres: Heinemann.
- Habermas, J. (1986). «Perfil filosófico político. Entrevista con Jurgen Habermas ». En: *Materiales de Sociología Crítica*. Madrid: La Piqueta.
- Habermas, J. (1999) *Ciencia y técnica como ideología*. Manuel Jiménez Redondo y Manuel Garrido (Trads.). Madrid: Tecnos.
- Hardt, M. y Negri, A. (2002) *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.
- Harré, R., y Lamb, R. (Eds.). (1983) *The Encyclopedia Dictionary of Psychology*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Harvey, D. (2007) *Breve historia del neoliberalismo*. Ana Varela Mateos (Trad.). Madrid: Akal.
- Heinrich, M. (2008) *Crítica de la Economía política. Una introducción al capital de Marx*. César Ruíz Sanjuán (Trad.). Madrid: Escolar y Mayo Editores.
- Hobsbawm, E. (1998) *Historia del siglo XX*. Juan Faci, Jordi Ainaud y Carme Castells (Trads.). Argentina: Grijalbo Mondadori.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (Eds.) (2002) *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (2009) *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*. Griselda Mársico (Trad.). Buenos Aires: Katz.
- Horkheimer, M. (2005) *Sociedad, razón y libertad*. Jacobo Muñoz (Trad. e Intro.). Madrid: Trotta.

- Horkheimer, M. (2003) *Teoría crítica*. Edgardo Albizu y Carlos Luis (Trads.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Horkheimer, M. (2000a). *Teoría tradicional y teoría crítica*. José Luis López y López de Horkheimer, M. (2000b) *Anhelo de justicia. Teoría crítica y religión*. Juan José Sánchez (Trad.). Madrid: Trotta.
- Lizaga (Trads.). Barcelona: Paidós.
- Horkheimer, M. (1986) *Ocaso*. José María Ortega (Trad. y Prólogo). Barcelona: Anthropos.
- Horkheimer, M. (1973) *Crítica de la razón instrumental*. H. A. Murena & D. J. Vogelmann (Trads.). Buenos Aires: Editorial Sur.
- Horkheimer, M y Adorno, Th. W. (1994). *Dialéctica de la Ilustración*. Introducción y traducción Juan, José Sánchez. Madrid: Trotta.
- Horkheimer, M. y Adorno, Th. W. (1998) *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*. Juan José Sánchez (Trad.). Madrid: Trotta.
- Jamenson, F. (1991) *Ensayos sobre el posmodernismo*. Esther Pérez, Christian Ferrer y Sonia Mazzco (Trads.). Horacio Tarcus (Comp.) Buenos Aires: Imago Mundi.
- Jay, M. (1989) *La imaginación dialéctica. Historia de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigación Social*. España: Altea, Taurus, Alfaguara.
- Jornet, J. M. y Suárez, J. M. (1996) “Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento”. *Revista de investigación educativa*, España, Vol. 14, No.2, p.p.141-163.
- Juárez, E. A. (2012) TH. W. Adorno: El elogio de la teoría y la impaciencia de la praxis. En: *Signos filosóficos*, Vol. 14, No. 27. México, Enero-Junio.
- Kalberg, S. (2000) “¿Es el mundo moderno una monolítica jaula de hierro? Aprovechando a Max Weber para caracterizar la actual dinámica interna de la cultura política norteamericana”. *Revista Sociológica. Septiembre-diciembre, año 20, número 59*, pp. 173-195.
- Kant, I. (2004) *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. Roberto R. Aramayo (Ed.) Madrid: Alianza Editorial.
- Kellner, D. (2004) “Marcuse and the Quest for Radical Subjectivity” (“Marcuse y la búsqueda de la subjetividad radical”). En: Abromeit, John y W. Mark Cobb, Herbert Marcuse. *A Critical Reader*, Routledge: New York and London, pp. 81-99.
- Kellner, D. *et al* (2009) *Marcuse’s Challenges to Education*. UK: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lacan, J. (1988) “De la creación ex nihilo”, en: *El Seminario de J. Lacan, Libro 7. La ética del Psicoanálisis 1959 – 1960*. Buenos Aires: Paidós.
- Lefebvre, H. (1972) *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Alberto Escudero (Trad.). Madrid: Alianza.
- Lemm, V. (2013) *Nietzsche y el pensamiento político contemporáneo*. Matías Bascuñán, Diego Rossello y Salvador Vázquez del Mercado (Trads.). Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Lemm, V. (2010) “Más allá de una política de la dominación: La cultura aristocrática en Nietzsche”. En: *Revista Alpha*. Publicación Semestral del Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad de Los Lagos, No.31, diciembre, pp. 9-24.

- Lewis, B. (1984) *La historia recordada, rescatada, inventada*. Juan González Hernández (Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Llano, A. (1988) *La nueva sensibilidad*. Madrid: Espasa Calpe.
- López Álvarez, P. (2011) “Ocaso del individuo, recuerdo de lo vivo. Sujeto y naturaleza en Adorno”. En: Muñoz, J. (Ed.) *Melancolía y verdad. Invitación a la lectura de Th. W. Adorno*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 33-70.
- López, M. C. (1999) Estética y liberación en Marcuse. En: *Revista Interdisciplinaria de filosofía*, Vol. IV. Universidad de Málaga. pp. 201-21.
- Löwy, M. (1990) “La crítica marxista a la modernidad”. En: Martínez, A. (1990). *Ecología Política. Cuadernos de debate internacional*. Elena Grau y Karen Hatherley (Trads.). Barcelona: Icaria.
- Lukács, G. (1970) “La cosificación y la conciencia de clase del proletariado”. En: *Historia y conciencia de clase*. La Habana: Instituto del Libro. pp. 110-136.
- Luckmann, T. (1973) *La religión invisible*. M. Bermejo (Trad.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Liotard, J-F. (1987a) *La postmodernidad (explicada a los niños)*. Enrique Lynch (Trad.). Barcelona: Gedisa.
- Liotard, J.F. (1987b) *La condición postmoderna*. Mariano Antolín Rato (Trad.). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Maestre, A. (1999) “Ensayo preliminar”. En: Horkheimer, M. *Materialismo, metafísica y moral*. Madrid: Tecnos.
- Marcuse, H. (2007) *La dimensión estética. Crítica de la ortodoxia marxista*. José-Francisco Yvars (Trad.). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Marcuse, H. (1993) *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Antonio Elorza (Trad.). Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Marcuse, H. (1985) *El hombre unidimensional*. Antonio Elorza (Trad.). Barcelona: Planeta-Agostini.
- Marcuse, H. (1983) *Eros y civilización*. Juan García Ponce (Trad.). Madrid: Sarpe.
- Marcuse, H. (1970) *Ética de la revolución*. Aurelio Álvarez Remon (Trad.). Madrid: Taurus.
- Marcuse, H. (1969) *Psicoanálisis y política*. Ulises Moulines (Trad.). Barcelona: Ediciones 62.
- Martín-Barbero, J. (2002) “Crisis de las profesiones en la sociedad del conocimiento”. *Revista Nómadas*, Universidad Central, Núm. 16, abril, Bogotá, Colombia, pp. 177-182.
- Marx, C. y Engels, F. (1970) *El manifiesto comunista*. Moscú: Progreso.
- McLaren, P. (1995) *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Sebastián Figueroa Rodríguez (Trad.). México: Siglo XXI.
- Mincer, J. (1974) *Schooling, Experience and Earnings*. Nueva York: National.
- Murakami, H. (2006) *Tokio Blues. Norwegian Wood*. Lourdes Porta Fuentes (Trad.). España: TusQuets.
- Muñoz, B. (2000) *Theodor Adorno: teoría crítica y cultura de masas*. España: Fundamentos.

- Naranjo, M. (2015) “Colegios de Calidad en Medellín. Un estudio de caso sobre las políticas públicas para mejorar la calidad de la educación desde el gobierno local”. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Gobierno y Políticas Públicas. Departamento de Gobierno y Políticas Públicas, Escuela de Humanidades, Universidad EAFIT. Medellín-Colombia.
- Nietzsche, F (2002) *Consideraciones Intempestivas 1873-1876*. Buenos Aires: Alianza.
- Nietzsche, F. (2004). *El nacimiento de la tragedia*. Andrés Sánchez Pascual (Intro. Trad. Not.). Madrid: Alianza Editorial
- Nietzsche, F. (2005) *Genealogía de la moral*. Andrés Sánchez Pascual (Trad.). Madrid: Alianza.
- Ortega, J. M. (1986) “Prólogo”. En: Horkheimer, M. *Ocaso*. Barcelona: Anthropos.
- Pardo, J. C. y A. García (2003) “Los estragos del neoliberalismo y la Educación Pública”. *Revista Educatio*, No. 20-21, Universidad de Santiago de Compostela. Diciembre, pp. 39-85.
- Pellegrini, M. (1978) *La imaginación al poder*. Buenos Aires: Editorial Argonauta.
- Pérez, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Falta traductor. Madrid: Morata.
- Pérez, S. (2013) “Marx y la crítica de la razón en la modernidad”. En: *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 10, núm. 21, enero-abril, pp. 233-255. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Puchet, E. (2016) “Humanidades (fronteras)”. En: *Voces de la educación. 1 (2)*, pp. 87-92.
- Ramos, J. (2001) “Eficienciería: Presencia del discurso capitalista en la psicología conductista”, en: *Revista Electrónica Trazos universitarios. Universidad Católica del Estero, Facultad de Ciencias de la Educación, Argentina*, mayo.
- Rodríguez, E (2016) Presentación del libro El Elogio de la Insumisión de Tzvetan Todorov. <https://lecturassumergidas.com/2016/04/10/tzvetan-todorov-el-elogio-de-la-insumision/>
- Rojo, A. (2015) Cargarse la Filosofía a martillazos. En: El País Madrid 6 de octubre de 2015.
- Rousseau, J. (1998) “Discurso de las ciencias y las artes”. En: *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y otros escritos*. Antonio Pintor Ramos (Trad.). Madrid: Tecnos.
- Runge, A. K. (2015) “La mimesis como adaptación y formación en la teoría de Horkheimer y Adorno: Aspectos teórico-críticos relevantes”. *Revista Katharsis*, No. 19, enero-junio, Colombia, pp. 151-180.
- Sábato, E. (2000) *La Resistencia*. Argentina: Seix Barral.
- Salcedo, J.A. (2008) “Horkheimer: tres momentos en la crítica a la modernidad”. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, Universidad Nacional Autónoma de México, Vol. 2 (2), pp. 15-23.
- Sánchez, J. J. (1994) “Introducción”. En: Horkheimer, M & Adorno, Th. W. *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- Saramago, J. (2001) *La caverna*. Pilar del Río (Trad.). Madrid: Alfaguara.
- Schiller, F. (1920) *La educación estética del hombre*. Manuel García Morente (Trad. y prólogo). Madrid: Calpe.
- Schiller, F. (1941) *La educación estética del hombre, Carta VI*. García Morente (Trad.). Buenos Aires: Espasa-Calpe.

- Schiller, F. (2005) *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Jaime Feijóo y Jorge Seca (Trads. Y notas). Estudio introductorio de Jaime Feijóo. Barcelona: Anthropos.
- Schultz, T.W. (1961) "Investment in Human Capital". En: *The American Economic Review*, No. 51.1, pp. 1-17.
- Sennett, R. (1998) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Daniel Najmías (Trad.). Barcelona: Anagrama.
- Seoane, J. (2001) *Marcuse y los sujetos: teoría crítica mínima en la actual*. Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008) *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas. Material Didáctico.
- Sloterdijk, P. (2003) *Crítica de la razón cínica*. Miguel Ángel Vega (Trad.). Madrid: Siruela.
- Steingress, G. (2004) "De la libertad al miedo. Conformismo y lógica del poder", en: *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, No.4.
- Stavrakakis, Y. (2010) *La izquierda lacaniana. Psicoanálisis, teoría, política*. Lilia Mosconi (Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Stavrakakis, Y. (2008) *Lacan y lo político*. Luis Barbieri y Martín Valiente (Trads.). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Suárez González, J. (2013) "Dialéctica de la Ilustración y la propuesta de un 'horizonte normativo'" de la razón", en: *Eidos*, No. 18, pp. 148-177.
- Taboada, E. (1999) "Las ceremonias cívicas ¿Un currículum paralelo de enseñanza de la historia?", en: Remedi, E. (Coord.) *Encuentros de Investigación Educativa*. México: Plaza & Valdés.
- Taboada, E. (1998) "Construcciones imaginarias: Ritual Cívico e Identidad Nacional", en: Pérez Siller, J. y V. Radkau (Coord.) *Identidad en el Imaginario Nacional Reescritura y Enseñanza de la Historia*. México: Universidad Autónoma de Puebla, Instituto Georg-Eckert.
- Tafalla, M. (2003) *Theodor W. Adorno. Una filosofía de la memoria*. Barcelona: Herder.
- Tedesco, J. C. (2000) *Educación en la sociedad del conocimiento*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Terrén, E. (1999) *Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos.
- Todorov, T. (2002) *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*. Manuel Serrat Crespo (Trad.). Barcelona: Península.
- Tocqueville, A. (1996) *La Democracia en América*. Luis R. Cuéllar (Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Tourain, A. (1994) *Crítica de la Modernidad*. A. Luis Bixio (Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vain, P. (2002) "Los Rituales Escolares y las Prácticas Educativas". En: *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 10, No. 13, febrero 13.
- Valenzuela, J. (1995) *En torno a la obra de Adolfo Sánchez Vázquez*. México, D.F.: Facultad de filosofía y letras UNAM.
- Verne, J. (2004) *París en el Siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Andrés Bello.

- Wellmer, A. (2009) “¿Podemos aún hoy aprender algo de la estética de Adorno?”, en: *Boletín de Estética*, año 5, agosto, No. 11. Publicación del Programa de Estudios en Filosofía del Arte, Buenos Aires, Centro de Investigaciones Filosóficas.
- Weber, M. (1993) *Economía y sociedad*. José Medina, Juan Roura, Eugenio Ímaz, Eduardo García y José Ferrater Mora (Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Wiggershaus, R. (2010) *La Escuela de Fráncfort*. M. Romano Hassán (Trad.). México DF: Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Zamora, J. A. (2009) Th. W. Adorno: Aportaciones para una teoría crítica de la educación, en: *Teoría. Educación*, Vol 21, No. 1. Universidad de Salamanca, pp. 19-48.
- Žižek, S. (2008) *Arte, ideología y capitalismo*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.

Cibergrafía

- Alemán, Jorge (2016) “Jorge Alemán: El neoliberalismo es lo que más se parece al crimen perfecto”. Entrevista de Cynthia García a Jorge Alemán, publicada el 29 de marzo de 2016. Disponible en: [<http://infobaires24.com.ar/neoliberalismo-lo-mas-se-parece-al-crimen-perfecto/>].
- Alonso, M. (1996) “Crítica a la teoría del capital humano”. En: V Jornadas de Economía crítica. Santiago de Compostela. Mayo 17-18. Disponible en: [<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/ec/jec5/pdf/area3/area3-1.pdf>].
- Arias, R., Peralta, H. (2011). Complejidad, educación, episteme, pedagogía, teoría crítica. Disponible en: <http://mingaonline.uach.cl/cgi-bin/wxis.exe/iah/>
- Bárcena, A. (2014) “El Capitalismo como religión: deuda y culpa”. (Audio-conferencia). Lunes, 10 de noviembre. Disponible en: [<http://larazondesencantada.blogspot.com.co/2014/11/el-capitalismo-como-religion-deuda-y.html>].
- Caballero, A. (2016) La barbarie. En: Diario El Espectador. Bogotá, diciembre 10. Disponible en: <http://www.semana.com/opinion/articulo/antonio-caballero-violacion-y-asesinato-de-yuliana--samboni/508710>
- Benjamin, W. (2008) “Capitalismo como religión”. Omar Rosas (Trad.). Disponible en: [https://www.academia.edu/540703/El_capitalismo_como_religi%C3%B3n_Walter_Benjamin_].
- Berendzen, J.C. (2013) “Max Horkheimer”. En: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2013 Edition), Edward N. Zalta (ed.), [<http://plato.stanford.edu/archives/fall2013/entries/horkheimer/>].
- Bolívar Echavarría (1976) Discurso de la revolución. Discurso crítico. Disponible en: <http://marxismoyrevolucion.org/wp-content/uploads/2016/06/Discurso-de-la-revoluci%C3%B3n-1.pdf>
- Bolívar Echeverría (2013) “Walter Benjamin. “Tesis sobre la historia y otros fragmentos””: Disponible en:

- [<http://www.bolivare.unam.mx/traduccion/Sobre%20el%20concepto%20de%20historia.pdf>].
- Saura Casanova, G., y Luengo J. (2013) “La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo”. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* No. 11. Disponible en: [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55128038007>].
- Bourdieu, P. (1998) *La esencia del neoliberalismo*. Disponible en: [http://curriqui.es/archivos_pdf/Decrecimiento/Neoliberalismo_Pierre_Bourdieu.pdf].
- Cabot, M. (1999) “La idea adorniana de “dominio de la naturaleza” y su repercusión en la estética”. *Taula quaderns de pensament*. No. 31-32, pp. 33-48. Disponible en: [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126062>].
- Castoriadis, C. (1997) Poder, política y autonomía. En: *Un mundo fragmentado*. Buenos Aires: Altamira. Disponible en: <http://www.cuestiondepiel.com/castoriadis.PDF>
- Cioran, E.M. (s.f.) “Retrato del hombre civilizado. Discursos Peligrosos”. Disponible en: [www.pedrogarciaolivolitadura.com] Esta página es en un idioma que no identifico. El texto está en este otro link: [<https://www.dropbox.com/s/xkc3nh3mo96tkay/retrato.pdf>]
- Congreso de la República de Colombia (2006) “Ley 1014 de 2006 de “Fomento a la cultura del emprendimiento”. Disponible en: [www.mincit.gov.co/descargar.php?idFile=233].
- Dávalos, P. (s.f.) “Neoliberalismo político y Estado social de derecho”. Disponible en: [<http://www.puce.edu.ec/documentos/NeoliberalismoyEstadosocialdederecho.pdf>].
- Diálogos del SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) (2014) “Conversación con Pablo Gentili. La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción”. Noviembre. Disponible en: [www.siteal.org/sites/default/files/siteal_dialogo_gentili.pdf].
- Dostoievski, F. *Memorias del Subsuelo*. Disponible en: [<http://www.ataun.net/BIBLIOTECAGRATUITA/CI%C3%A1sicos%20en%20Español/Fedor%20Dostoiewski/Memorias%20del%20subsuelo.pdf>].
- Fajardo, S. (2004) *Plan de Desarrollo 2004-2007. “Medellín, Compromiso de toda la ciudadanía”*. Disponible en: [<https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=plan+de+desarrollo+de+medellin+2004b>].
- García Abreu, A. (2015) ““La alta cultura no nos ha protegido de la desgracia”. Entrevista con Gilles Lipovetsky”. Noviembre 1. Disponible en: [<http://www.nexos.com.mx/?p=26713#.VjYztujyZ5E.facebook>].
- García Olivo, P. (2012) *El educador mercenario*. Sin Nombre Ediciones. Disponible en: [<http://edisinnombre.espivblogs.net/files/2012/05/El-educador-mercenario.pdf>].
- Gómez García, P. (2002) “El ritual como forma de adoctrinamiento”, en: *Gazeta de Antropología. Universidad de Granada*, No. 18, enero, Artículo 01. Disponible en: [<http://hdl.handle.net/10481/7395>]. Versión HTML.
- González Mollo, P. G. (2010). Razón instrumental, escuela, mitos, instrumentalización de

- la masa. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://pablo-gabriel-gonzalez-mollo.suite101.net/las-escuelas-y-universidades-una-instruccion-en-el-siglo-xxi-a17666#axzz2J7f515VS>
- Guzmán, C. (2005) “Reformas Educativas en América Latina: un análisis crítico”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: *Revista Iberoamericana de Educación*, [<http://rieoei.org/deloslectores/882Guzman.PDF>].
- Hernández, M. (2010) *El rayo que no cesa*, en: *Antología poética de Miguel Hernández*. Material elaborado por el Departamento de Lengua y Literatura Españolas del Instituto Damià Campeny, Mataró. Disponible en: [<https://enausencia.files.wordpress.com/2010/07/antologia-poetica.pdf>].
- Kafka, F. (2013) “Una pequeña fábula”, en: *Obras completas*. Disponible en: [https://asgoped.files.wordpress.com/2013/07/franz-kafka-obras-completas-_pdf.pdf].
- Lipovetsky, G. (2007) “La sociedad del hiperconsumo”. Conferencia en la Cátedra Alfonso Reyes. 14 de agosto, Monterrey, México. Disponible en: [La Sociedad del hiperconsumo Lipovetsky.<https://www.youtube.com/watch?v=r3ychf3IR0w>].
- Lombana, J. (2012) “Pertinencia de la educación en la competitividad”. *Zona Próxima*, No. 16, pp. 68-85. Disponible en: [<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/3170/2759>].
- Magee, B. (1978) Entrevista a Herbert Marcuse. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=4jFifJBKdaw>.
- Maiso, J. (2013) “La subjetividad dañada: teoría crítica y psicoanálisis”, en: *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, No. 5, diciembre, pp. 132-150. Disponible en: [<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4761884.pdf>].
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2012) “Guía No. 39. La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos. Orientaciones generales”. Ministerio de Educación Nacional. Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media Bogotá D.C. – Colombia. Disponible [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-287822_archivo_pdf.pdf].
- Ministerio de Hacienda *et al* (2010) Estrategia nacional de educación económica y financiera. Disponible en: [<https://www.superfinanciera.gov.co/SFCant/ConsumidorFinanciero/estratenaledu-financiera012011.pdf>].
- Monólogos: dilema de ser maestro (2011) En: <https://www.youtube.com/watch?v=xpmeuw1eaGg>.
- OCDE (2004) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París: OCDE.
- Ortega, C. (2012) “La producción de subjetividad y los mecanismos psico-sociales y culturales integradores de la personalidad en el proceso de capitalización”. Seminario Teórico Crítica Humanista del Capitalismo Total, 14 de mayo. Disponible en: [<http://marxismocritico.com/2012/05/14/caracteristicas-fundamentales-del-sujeto-neoliberal/>].
- Plan de Desarrollo 2004-2007. “Medellín, Compromiso de toda la ciudadanía”. Disponible en:

- [https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_0_0/Shared%20Content/pdf%20codigo%20b].
- Pozuelos Estrada, F. J.; Romero, T. D.; García Prieto, F.J.; Morcillo Loro, V. (2010). Problemáticas actuales en la escuela, instrumentalización de la innovación educativa. Disponible en: http://www.uhu.es/francisco.pozuelos/biblioteca/art_no_basta_sonar_ie70.pdf
- Proyecto Educativo Institucional (PEI). Colegio la Salle Envigado (2014) Disponible en: [<http://www.sanjosevegas.edu.co/es/nuestro-colegio/pei>].
- Proyecto Educativo Institucional (PEI). Institución Universitaria Pascual Bravo (2012) Disponible en: [<http://www.pascualbravo.edu.co/site/pdf/lainstitucion/pei.pdf>].
- Proyecto Educativo Institucional (PEI). Institución Educativa Débora Arango (2014) Disponible en: [<http://iedeboraarango.edu.co/peiiedar2015.pdf?&idmenutipo=2745&tag=>].
- Proyecto Educativo Institucional (PEI). Instituto Ferrini (2015) Disponible en: [http://www.institutoferrini.edu.co/pdf/PEI_Ferrini_Centro_2015-2018.pdf].
- Polanco, J. (2011) “Heridas de realidad poesía, testimonio y silencio”, en: *Revista de Humanidades*, No. 5, pp. 17-30. Disponible en: [<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3984553.pdf>].
- Rendón Pantoja, S. (2011). Subjetividad en la escuela, instrumentalización de la vida en la escuela, contexto de la escuela actual. Disponible en: <http://polis.revues.org/2367>; DOI: 10.4000/polis.2367)
- Revista Dinero (2001) “Líderes siglo XXI”. Carátula. 4 de septiembre. En: [<http://www.dinero.com/caratula/edicion-impres/a/articulo/lideres-siglo-xxi/9046>].
- Tedesco, J. C. (2013) “Editorial. Rituales y valores”. En: Muñoz, R. (2013) *Actos y rituales escolares*. Publicación del Ministerio de Educación de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. República Argentina. Disponible en: [<https://es.scribd.com/doc/148005419/Actos-y-Rituales-Escolares-El-Monitor>].
- Tedesco, J. C. (2009) “Actos y Rituales Escolares”. En: *El Monitor*, junio. Disponible en: [<https://es.scribd.com/doc/148005419/Actos-y-Rituales-Escolares-El-Monitor>].
- The Telegraph (2009) “Adolf Hitler was a German football coach, say one in 20 children”, 5 de noviembre. Disponible en: [<http://www.telegraph.co.uk/news/newstoppers/howaboutthat/6507969/Adolf-Hitler-was-a-German-football-coach-say-one-in-20-children.html>].
- Traducción jurídica (2012) “4 CLAVES PARA ENTENDER LA «PARTNERSHIP»”. Disponible en: [<http://traduccionjuridica.es/4-claves-para-entender-la-partnership/>].
- Vergara Estévez, J. (2003) «La utopía neoliberal y sus críticos», en: *Polis* No. 6, [En línea], 6 | 2003, Publicado el 23 septiembre 2012. Consultado el 15 febrero 2016. [<http://polis.revues.org/6738>].
- Vila Merino, E. (2005). Racionalidad instrumental, razón comunicativa, ámbito educativo. Disponible en: [http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/07/07-articulos/miscelanea/pdf_7/eduardo_vila.pdf]

- Viñao, A. (2001) “El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España” (1996-1999). Disponible en: [\[http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20TEMPORA/04%20-%202001/03%20\(Antonio%20Vi%C3%B1ao%20Frago\).pdf\]](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20TEMPORA/04%20-%202001/03%20(Antonio%20Vi%C3%B1ao%20Frago).pdf)
- Vivas, A. (2005). Educación, normalización, nihilismo, complejidad. Disponible en: <http://translate.google.com.co/translate?hl=es&sl=es&tl=en&u=http%3A%2F%2Fservicio.bc.uc.edu.ve%2Fpostgrado%2Fmanongo25%2F25-10.pdf&anno=2>
- Zemelman, H. (2015). Los docentes protagonistas en los procesos educativos. Publicado 11 de julio de 2015. Octavo encuentro Internacional de Educación. Conferencia Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=bdhPq6pj84A>.
- Zuleta, E. (1995) Educación y democracia. Un campo de combate. Comp. Y Edición Hernán Suárez & Alberto Valencia. Bogotá: Omega Alfa. Biblioteca Libre.