

La representación del sujeto como una realidad sustancial

Reflexiones en conexión con Giorgio Agamben*

Mirko Wischke

¿Es pensable que no exista en absoluto el sujeto tal como nos hemos habituado a representárnoslo, a saber, el sujeto como una realidad sustancial, es decir, como el lugar de procesos de experiencia y formación?¹ ¿Es pensable que ya no se dé (más) dicho lugar?

Cuando en las siguientes consideraciones conteste afirmativamente esta pregunta, lo haré así porque me inclino por la hipótesis de que el lenguaje amenaza con quedar absorbido en la ejecución de la «nuda vida» (G. Agamben). Si es acertado que hay política porque el hombre es el ser vivo que en el lenguaje separa de sí mismo la nuda vida², se plantea la pregunta acerca de qué es en realidad lo que vale como política en la época de la globalización. Si el lenguaje ya no se encuentra en situación de excluir la «nuda vida», ¿qué consecuencias resultan de ello para la política?

La pregunta es acerca de los fundamentos que hablan en favor de una hipótesis semejante. Mis explicaciones siguen la reflexión de que tiene que tener lugar una consideración diferenciada de la conexión del lenguaje con la «nuda vida» en el contexto de la formación y la educación, para ganar claridad sobre sus campos problemáticos. Por medio de la elucidación de este contexto espero poder realizar una reconstrucción de la mencionada conexión, con cuya ayuda se harán visibles los contornos problemáticos de un cambio en la época de la globalización. La

* Traducción de Oscar M. Esquisabel (CONICET-UNLP, Argentina). Las partes del artículo referidas a la teoría de la formación en sentido estrecho se expusieron en el Seminario Internacional «La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas», organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica de la República Argentina y por invitación de la Organización de los Estados Americanos. El seminario tuvo lugar en La Falda, Córdoba, Argentina, en abril de 2005.

¹ A este hábito de pensamiento remite Giorgio Agamben, *Kindheit und Geschichte. Zerstörung der Erfahrung und Ursprung der Geschichte*, Frankfurt/M. 2001. Mis observaciones críticas a este hábito de pensamiento están inspiradas por la idea de que la muy discutida tesis de la muerte del sujeto se puede entender como una relativización rupturista de la posición hegemónica, entendida doctrinariamente, del sujeto en la filosofía desde Descartes.

² Agamben, *Kindheit und Geschichte*, p. 18.

elucidación del lenguaje y la «nuda vida» en el contexto de la formación y la educación supone la necesidad de ambas. Pero ¿por qué la educación y la formación deberían ser necesarias?

A esta pregunta se le da una clara respuesta en la época de la globalización y la industria cultural. Tal respuesta reza: la educación y la formación son deseables, pero no necesarias o exigibles. No son ni necesarias ni exigibles porque las metas originarias de la educación y la formación ya no son hoy en día incondicionalmente dignas de esfuerzo o provechosas desde el punto de vista práctico.

Pero ¿qué clase de metas son aquellas por las cuales los conceptos de formación y educación alcanzaron alguna vez su importancia? Y ¿por qué estas metas ya no son hoy en día dignas de esfuerzo, así como tampoco útiles? Dicho de otra manera ¿para qué la educación?

Estamos muy familiarizados con la palabra educación. En efecto, el que los hombres jóvenes tengan o tuviesen que ser educados es ciertamente indisputable. Pero ¿para qué debe ser buena la educación? ¿Para qué debe educarse? ¿Para la mayoría de edad? ¿Qué hay que entender por ello?

¿EDUCACIÓN PARA LA MAYORÍA DE EDAD?

Mayor de edad, es decir, independiente en los juicios propios es quien no repite lo que otros opinan o lo que otros han pensado, sino que habla y piensa por sí mismo. Es mayor de edad quien sale adelante sin tutela, quien no tiene necesidad de guía o instrucción para formar su propio juicio. Quien está en condiciones de emitir su propio juicio se sustrae al poder de las opiniones dadas de antemano y se forma una propia opinión. La mayoría de edad y la crítica se co-pertenece.

Pero ¿qué es la crítica? La respuesta reza: la crítica es la facultad de poder diferenciar, valorar y estimar. Para hacer uso de ella se requiere de la mayoría de edad: aquella capacidad de poder formarse en general un juicio *propio*. Formar un juicio propio supone poder juzgar acerca de estados de cosas de manera independiente de las opiniones de otras personas. Kant dice: «ten el valor de servirte de tu propio entendimiento». Pero tratándose del propio juicio no es en absoluto tan importante el valor. No es suficiente solamente con el valor, para poder formarse un juicio propio. ¿Por qué? ¿Se puede responder esta pregunta con la referencia a los conocimientos y el saber? Incuestionablemente, ciertos conocimientos y un saber básico son indispensables para poder formarse un juicio, es decir, una opinión propia acerca de un estado de cosas. Sigue abierta la cuestión de si esto representa las condiciones suficientes para un juicio *crítico*.

En efecto, la crítica y la mayoría de edad no son en modo alguno algo comprensibles de suyo. Por lo común los hombres no se sorprenden críticamente, sino que aceptan lo que ven en la vida cotidiana. La crítica perturba esa tranquilidad de la aceptación, porque despierta en ellos la duda acerca de lo que se nos aparece como cierto y verdadero, sin que estemos inmediatamente en situación de comprender lo que nos produce sorpresa y nos hace desconfiados. En ello radica uno de los fundamentos de por qué estamos determinados para la esfera del acuerdo, cuyo medio es el lenguaje. En efecto, en el lenguaje expresamos ante

otros hombres nuestras dudas y consideraciones críticas, para hacer que se vuelvan inteligibles y comprensibles para nosotros mismos. La comunicabilidad de la crítica y su plausibilidad son los criterios que deciden sobre la medida en que otros pueden o no pueden co-ejecutar la crítica como algo objetivamente correcto. No se trata en este caso de un proceso con el que no estamos familiarizados. La medida en que los pareceres que se tienen por verdaderos se pueden comunicar de tal modo que también puedan ser reconocidos como verdaderos por otros, representa un principio fundamental del acuerdo, el cual nos es familiar en la forma de la instrucción, la formación profesional y la enseñanza.

¿Hay que extraer de ello la conclusión de que la crítica en el sentido de la mayoría de edad es una cuestión de la educación?³ Pero ¿se puede educar para la crítica? ¿Por qué debería ser importante educar para la crítica? ¿Es la educación responsable de la crítica? ¿En qué relación están la educación y la crítica?

¿QUÉ SE DEBE ENTENDER POR EDUCACIÓN?

El concepto de la pedagogía se deriva del verbo griego ‘educar’, ‘conducir’, ‘ordenar’⁴. La pregunta es para qué se debe educar y qué debe ordenarse. Se podría pensar que la educación es tanto un asunto del desarrollo natural como también del fomento planificado de este desarrollo. En la medida en que la educación resulta en un fomento de esa clase, el acto de educar puede entenderse como una modelación, configuración y formación de disposiciones que nos son propias por naturaleza. Pero ¿qué significa ‘configuración de predisposiciones naturales’? ¿Es que no pueden ser estas disposiciones también malignas, malas, es decir, de tal modo que yo pueda favorecer contra mi voluntad el crecimiento de un joven ladrón? Probablemente no. Entonces, ¿por qué se requiere de una educación en el sentido de un fomento de las predisposiciones naturales? Una respuesta la encontramos en el punto de vista de los manuales: la educación en el sentido de la formación y la modelación es el despliegue de disposiciones naturales por medio de «la actividad cooperativa de los otros», sin la cual los talentos naturales del hombre no se desplegarían⁵. De acuerdo con esta opinión, el hombre no está por sí solo en condiciones de descubrir y desarrollar sus propios talentos.

Esta reflexión parece ser más bien un argumento contra aquello que debe aclarar el ejemplo del ladrón. En efecto, también en este caso se fomentan ciegamente talentos, y ciertamente hasta tal punto de manera ciega, que la tesis del despliegue de disposiciones naturales no dice nada acerca de cuáles talentos son dignos de fomento y cuáles no. De hecho, el momento del apoyo auxiliar y del fomento procurador sólo dice que la educación es necesaria porque el educando

³ A ello remite Theodor W. Adorno, cuando cuenta entre los supuestos más importantes para la modificación de la estructura de la opinión pública en Alemania el tratamiento de determinados hechos en la enseñanza política. Cf. *Kulturkritik und Gesellschaft III: Kritische Modelle*, en: *Gesammelte Schriften* (= GS) 10.2, p. 790.

⁴ Wilhelm Dilthey, *Grundlinien eines System der Pädagogik (1884-1894)*, hrsg. V. Dieter-Jürgen Löwisch, Darmstadt 2002, p. 15.

⁵ Esta es la hipótesis de Paul Natorp, *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*, Stuttgart, 1920, p. 4.

mismo parece justamente no saber qué es bueno o no tan bueno para su desarrollo. Parece ser indispensable un apoyo auxiliador que pueda ser caracterizado como un juego recíproco del modelarse a sí mismo y ser modelado, de ser configurado y configurarse a sí mismo. Pero ¿de dónde sabe el educador qué es bueno o no tan bueno para la educación?

Esta pregunta aclara no sólo los límites de la concepción de la educación en el sentido del desarrollo de predisposiciones naturales. Los límites de esta concepción se pueden aclarar también con el ejemplo del niño, un ejemplo que se usa a menudo y con aceptación. Los manuales de ciencia de la educación nos hacen saber que al niño le está dada la posibilidad de ser libre sin que el niño haya hecho un uso previo de su libertad. El niño no realiza la posibilidad que le está dada para la libertad, mientras que no sea realmente libre. En otras palabras: el niño tiene que aprender primero de qué modo puede hacer uso de manera significativa de las posibilidades que le están dadas. Tiene que aprender que no todo lo que es bueno para otros hombres es también bueno para él mismo. El defecto de este ejemplo yace en que no es capaz de aclarar los criterios de acuerdo con los cuales se puede decidir cuáles talentos son dignos de fomento y cuáles no. El ejemplo del niño es capaz únicamente de hacer comprensible que tan sólo la modelación, configuración y formación de la interior naturaleza humana convierte al hombre en hombre. Se debe añadir que este modo de formación y modelación no es sólo un apoyo del desarrollo de disposiciones, talentos y facultades naturales; su formación profesional y completa modelación por medio de la educación constituye más bien un aumento, una potenciación de predisposiciones individuales. Aun cuando recibimos con esta formulación una útil precisión acerca de lo que deba entenderse por la formación profesional y el desarrollo de disposiciones y talentos, no hemos obtenido sin embargo respuesta convincente alguna a la pregunta acerca de dónde sabe el educador lo que es bueno o no tan bueno para la educación. De lo que hemos dicho hasta el momento se sigue: la educación y la formación no pueden protegerse ante puntos de vista radicales como el racismo o el nazismo⁶. La educación y la formación no tienen una norma ética, así como tampoco son garantes de un hombre mejor.

Si repasamos lo expuesto hasta el momento, mis explicaciones siguen siendo insatisfactorias no sólo en la cuestión acerca de lo que deben proporcionar la educación y la formación, sino también en otro respecto: a saber, cuando se trata de aclarar por qué la educación es necesaria. ¿Por qué la educación debería ser irrenunciable en el sentido que he elucidado? ¿No es pensable que podemos ensayar por nosotros mismos el descubrimiento y el desarrollo de nuestras predisposiciones? ¿No deberíamos saber nosotros mismos mejor que nadie cuáles de entre nuestras dotes son buenas y provechosas para nosotros? Preguntas de esta clase están completamente justificadas.

Es conocido que el escritor y filósofo francés Jean-Jacques Rousseau se distanció no sólo de la idea de una mejora de la naturaleza humana por medio de la educación y la formación, sino que invirtió esta idea en la tesis de que la bondad

⁶ Esta es una de las tesis que Christoph Hein ha ejemplificado en su libro «In seiner frühen Kindheit ein Garten» (Frankfurt/M 2005) en la forma del conflicto entre el padre, un hombre de Estado y anterior director de escuela, y su hijo, perteneciente a la RAF.

natural del hombre se ha corrompido por la educación y la sociedad. ¿Es pensable que la educación pueda también deformar las capacidades y disposiciones que nos son innatas, en lugar de ayudar a acuñarlas y desplegarlas cuidadosamente? Nada menos que Friedrich Nietzsche ha encontrado en estas reflexiones un motivo para certificar la incapacidad de la escuela superior alemana en orden a fomentar los talentos de los alumnos y estudiantes⁷. ¿Qué motiva a Nietzsche a esta conclusión?

Según Nietzsche, la educación y la formación están para «la *tarea de asimilarse el saber*»⁸, una tarea que no se puede resolver por medio de la mera transmisión del saber así como tampoco por una práctica de contenidos cognoscitivos previos, porque no se trata de repetir lo aprendido (estudiado de memoria) como en un examen. La hipótesis de que el saber tiene que ser en cierto modo asimilado por medio de la educación y la formación parte de la convicción básica de que la meta suprema del aprendizaje y del estudio no es el saber, sino la *educación* y la *formación*. En último término, la meta del aprendizaje no es sólo la mera familiaridad con un avance infinito en el proceso del saber, sino, más allá de ello, la transformación metamórfica de lo aprendido en un ‘saber formativo’⁹. El concepto del saber formativo debe hacer claro que la educación y la formación no deben transmitir la capacidad para la «aplicación» de lo aprendido, sino que deben ayudar a pensar a fondo e independientemente el saber aprendido. Precisamente una cosa tal es lo que no proporcionan las escuelas superiores, según Nietzsche. La formación sigue siendo instrucción sin ‘vida’. Las instituciones a las que alguna vez se dio vida para el fin de la educación y la formación no se han desarrollado a la altura de su tarea. Nietzsche ve una causa de este dilema en la pérdida de ese tipo de personalidad que une en sí mismo al educador y al maestro. La relación recíproca entre educar y enseñar ha dejado su lugar a la transmisión de saberes. ¿Son por tanto maestros los que educan por medio de su ejemplo personal? ¿Son la educación y la formación una cuestión de modelos y de la emulación de tales modelos?

Nietzsche ha visto en el filósofo Arthur Schopenhauer, con quien nunca se encontró, el ideal de un modelo semejante y también del maestro digno de emulación. Su tesis «me hago una idea de un filósofo precisamente en la medida en que está en condiciones de dar un ejemplo»¹⁰, expresa la idea de que la formación tiene que ser impulsada por la educación. Empero, la educación necesita maestros que Nietzsche compara con escultores, porque su tarea consiste en la puesta en libertad y modelación de lo que está dispuesto de manera natural en el hombre singular. Según Nietzsche, los verdaderos educadores no son otra cosa que ‘liberadores’ de las fuerzas que dormitan en el individuo. Si recordamos el mencionado ejemplo del niño, esta tesis no nos es desconocida.

⁷ Friedrich Nietzsche, *Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten V, Kritische Studienausgabe* (=KSA), hrsg. V. G. Colli und M. Montinari, Bd. 1, München, 1988, p. 743.

⁸ Nietzsche, *Die fröhliche Wissenschaft*, KSA 3 [11], p. 383.

⁹ Se trata de un concepto de Max Scheler, *Die Formen des Wissens und Bildung*. Conferencia pronunciada con motivo de la conmemoración de los diez años de la fundación de la Academia-Lessing en Berlin, Bonn, 1925, p. 27.

¹⁰ Nietzsche, *Schopenhauer als Erzieher*, KSA 1, p. 350.

Nietzsche presenta una variación del ejemplo del niño, el cual es libre sólo en cuanto a la posibilidad, cuando acentúa que la formación significa *devenir*, en lugar de solamente *ser*¹¹. También contra esta reflexión se puede presentar el argumento que he aclarado con el ejemplo del ladrón. Además, este argumento dice que el mero despliegue de las disposiciones naturales no dice nada acerca de cuáles talentos son dignos de fomento y cuáles no. ¿El fomento de cuáles talentos es bueno tanto para el educando como para el bien común? Nietzsche opina que el modelo del educador llena el hueco que esta cuestión deja tras de sí. Pero, ¿es en último término la educación dependiente del educador, tal como Nietzsche parece creer? ¿Se puede equilibrar por medio de un nuevo tipo de maestro el fracaso de las instituciones educativas y formativas, tal como lo atestigua Nietzsche en relación con la escuela superior alemana a la altura de 1872?

Desde una perspectiva histórica hay que responder negativamente a esta pregunta, y ciertamente apelando al fundador de la sociología moderna, Max Weber, quien habría reaccionado ante semejante cuestión con una gran reserva¹². En efecto, el maestro ya no posee pretensión legítima alguna a lo que Nietzsche tiene por inalienable, a saber, a transmitir el saber a los hombres y a *educar*. Weber coincide con Nietzsche en que el desafío del aprendizaje y del estudio consiste en el carácter inconcluso del proceso de aprendizaje y en el hecho de que el saber que se ha apropiado nunca está completamente acabado, así como en la siempre y renovadamente pendiente tarea de comprender de manera autónoma un saber que se modifica de manera permanente. No le es ajeno a Max Weber el pensamiento de que todos los conocimientos aprendidos no tienen valor alguno en la medida en que el estudiante no esté en condiciones de apropiarse y comprender el saber por medio de sus propias facultades mentales¹³. Sin embargo, Weber es escéptico respecto de la premisa que resulta de esta suposición: a saber, si la formación en el estrecho contexto de la actividad del aprendizaje está referida a la tarea espiritual-intelectual de una minuciosa y autónoma reflexión sobre el saber, en el más amplio contexto de la formación profesional de los talentos naturales se une esta tarea con la modelación para una personalidad que disponga de una capacidad de juicio propia. Ahora bien, es justamente esta tarea la que ya no se puede sostener, de acuerdo con Weber. El maestro académico está facultado, en virtud de su competencia científica, sólo para la educación de la 'honradez intelectual' y no para otra cosa¹⁴.

¿Por qué he expuesto tan detalladamente estas ideas de un sociólogo que ha fallecido hace tiempo ya y que proviene de la época un poco posterior a la Primera Guerra Mundial? Después de todo, ¿son aún hoy relevantes sus reflexiones para nosotros? Pienso que son relevantes e interesantes en la medida en que Weber toma conocimiento de un desarrollo que Nietzsche todavía considera como un desarrollo defectuoso de carácter irreversible y que por cierto es la despedida

¹¹ Nietzsche, *Schopenhauer als Erzieher*, KSA I, p. 341.

¹² Max Weber, *Der Sinn der Wertfreiheit der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften* (1917). En: *Schriften zur Wissenschaftslehre*, hrsg. und engl. Von Michael Sukale, Stuttgart 1991, p. 176-236; aquí: p. 184.

¹³ Johann G. Fichte, *Aphorismen über Erziehung* (1804), *Fichtes Werke*, hrsg. v. Immanuel Hermann Fichte, *passim.*, p. 353-360; aquí: p. 356.

¹⁴ Weber, *Der Sinn der Wertfreiheit der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften*, p. 178.

de la formación y la educación a favor de una formación justificada profesionalmente. Las universidades y escuelas técnicas tampoco pueden alterar en nada fundamental, aún mediante una reforma, esta tendencia a una «especialización [...] en la forma de una cualificación profesional [...] estrictamente delimitada»¹⁵, supuesto que las universidades y escuelas técnicas pudiesen evitar duraderamente y sin más por medio de una reforma la presión que ejercen las políticas científicas hacia una cualificación profesional especializada. Originariamente los estudios en las escuelas superiores no deberían servir sólo para la formación profesional de los especialistas de la economía y la administración. La educación y la formación deberían formar al polo opuesto del *homo oeconomicus*. Esta representación pertenece al pasado, irrevocable, al parecer.

No obstante, ¿qué ocurre con la mayoría de edad? ¿Se suprime la educación para la mayoría de edad, cuando la educación y la formación ya no forman al polo opuesto del *homo oeconomicus*? Si la crítica y la mayoría de edad se requieren entre sí de manera recíproca y la crítica se cuenta entre los componentes fundamentales de la democracia, la mayoría de edad tendría que ser siempre una meta de la educación y la formación. Pero ¿cómo está la situación en lo que respecta a la capacidad para formarse un juicio crítico y cerciorarse de manera autónoma, la piedra angular de la mayoría de edad? ¿Está fundada la sospecha de que se ha perdido la capacidad para la reflexión crítica y para una facultad de juicio soberana? Una sospecha semejante da la impresión de ser digna de poco crédito. En efecto, ¿es pensable que la facultad para el juicio crítico pueda haber sufrido menoscabo en las democracias?

INDUSTRIA CULTURAL: ¿PÉRDIDA DE LA CRÍTICA?

El análisis de la industria cultural nos aclara cuán significativa es esta pregunta. Su efecto global se puede describir como la pérdida de lo que deben producir la educación y la formación, a saber, la mayoría de edad. La industria cultural toma la carga de la mayoría de edad de los consumidores de cultura. Empero, ¿en qué medida genera la industria cultural un efecto semejante? La respuesta reza: no podemos sustraernos a la acción de la industria cultural, el influjo de la industria cultural es omnipresente. ¿Cómo debemos entender esto? ¿Por qué la capacidad para la mayoría de edad permanece subdesarrollada, cuando la industria cultural parece ser omnipotente? ¿Por qué no podemos sustraernos al influjo de la industria cultural?

El influjo es omnipresente en la medida en que la industria cultural premoda la facultad de representación y la imaginación de los consumidores de cultura, y por cierto esto no tiene lugar a través de mecanismos psicológicos, aun cuando la industria de la cultura continúa actuando en cierto modo 'en' los consumidores de cultura. De este modo actúa la industria cultural, poniendo de manera absoluta el presente, y por cierto en la forma de un ocultamiento de las posibilidades de acción que sean distintas de aquellas que nos obligan a aceptar las

¹⁵ Adorno, *Aktualität der Erwachsenenbildung. Zum deutschen Hochschultag*, GS 10, I, Frankfurt/M. 1986, p. 327-331, aquí p. 330.

condiciones actuales y nos las representan como ineludibles. En el espejo de la industria cultural asume el presente el carácter de lo inalterable y de lo que ha de perdurar sin alternativas. La cuestión es: ¿qué le proporciona a la industria cultural un poder semejante?

Obtenemos una respuesta a esta pregunta cuando nos dirigimos nuevamente al tema del lenguaje. Como se podrá ver, es el lenguaje aquello con cuya ayuda obtenemos una respuesta a la pregunta acerca del modo en que la industria cultural preforma la facultad de representación y la imaginación de los consumidores de cultura de una manera que no es psicológica. Empero, antes que nada hay que dar una respuesta a la pregunta acerca de qué hace que para nuestro tema el lenguaje sea tan significativo que llegue nuevamente a hablar de él. Mi tesis es que a través de la interferencia de saber e información el lenguaje es cada vez menos un medio de la acumulación de la experiencia, antes bien es el lugar del empobrecimiento de la posibilidad de la experiencia. Las siguientes reflexiones proporcionan una explicación sobre los fundamentos para esta presunción.

LENGUAJE Y EXPERIENCIA

El pensamiento se realiza en el lenguaje. El lenguaje prescribe al pensamiento su camino. Nuestro pensamiento sigue la huella del lenguaje, el cual, con sus metáforas y figuras, abre en primerísimo lugar las vías del pensamiento. La presunción de que el lenguaje preforma por medio de lo que se denomina la industria cultural procede de la hipótesis de que la percepción del mundo a través del filtro de la industria cultural es el resultado de la reducción del lenguaje a comunicación. ¿En qué medida es reducido el lenguaje, cuando asume la función de la comunicación? ¿Qué componente del lenguaje se pierde?

Recibimos una primera respuesta a esta pregunta si tenemos presente que en, lo que respecta a las comunicaciones, se trata de estados de cosas que deben ser informados a otros. Los estados de cosas sólo se pueden comunicar de modo que sean fidedignos. Los estados de cosas lo son en el supuesto de que sean evidentes y se los exponga en correspondencia con la realidad. Comunicar algo de este modo sugiere que las cosas se comportan en la realidad tal como las reproduce el lenguaje de la comunicación. Tal cosa se puede discutir, si se piensa que el lenguaje nivela lo «que ha de ser expresado en términos de algo en cada caso ya previamente dado y conocido, en virtud de su generalidad»¹⁶. De la idea de que los conceptos constituyen un conocimiento de las cosas por medio de representaciones generales¹⁷, puesto que ordenan diferentes perspectivas en relación con una representación general, se puede extraer la consecuencia de que no existe una correspondencia exacta entre la palabra y lo mentado por ella¹⁸. El hecho de que el concepto no proporciona «conocimiento alguno de las cosas»¹⁹, porque todo

¹⁶ Adorno, *Parataxis*, en: *Noten zur Literatur*, GS 11, Frankfurt/M. 1981, p. 447-494, aquí: p. 477.

¹⁷ Immanuel Kant, *Vorlesung über Encyclopedie und Logik*, Berlin 1961, p. 42.

¹⁸ Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, en: Max Horkheimer, GS 5, Frankfurt/M 1987, p. 192.

¹⁹ Kant, *Kritik der reinen Vernunft, Werkausgabe*, Bd. III, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Frankfurt/M.

¹¹ 1990, B 148, p. 146.

conocimiento es un «conocimiento por conceptos»²⁰, significa que las cosas que se han de expresar son 'mudas'; a ellas se les deniega el «principio formal lingüístico, la voz»²¹. Lo anterior significa: sólo el lenguaje concede al hombre un acceso al mundo que lo circunda, como lo aclara el ejemplo del niño en desarrollo.

El niño percibe el mundo que lo circunda en el horizonte de sus respectivos conocimientos lingüísticos. Estos conocimientos lingüísticos tienen una decisiva participación en el modo en que el niño es capaz de mirar diferenciadamente lo que le sale al encuentro en su ambiente, así como en la manera en que percibe lo que ve. Tal cosa significa, por una parte, que el modo en que el hombre percibe las cosas es dependiente de su respectivo lenguaje. Pero, por otra parte, significa que fuera del lenguaje no se encuentra punto de vista alguno desde el cual las cosas pudiesen percibirse tal como realmente son.

De ello se sigue no sólo que los hombres, aprendiendo lenguas extranjeras, pueden enriquecer y extender su comprensión del mundo a través de mundos lingüísticos ajenos. De la dependencia del lenguaje se sigue también una reflexión ulterior, a saber, si el lenguaje se restringe a la comunicación e información y si la articulación de la crítica es dependiente de un lenguaje funcionalizado de este modo, la mayoría de edad es una ilusión. La pregunta es, entonces, por qué esto es así.

CONSIDERACIONES FINALES

Para encontrar una respuesta a esta pregunta, aseguremonos antes que nada de las consecuencias que admiten nuestras consideraciones acerca del lenguaje con respecto a la conexión entre crítica, educación e industria cultural.

Comencemos con la hipótesis de que la industria cultural perpetúa, en cierto modo, el presente. Esta hipótesis está en contraste con la concepción de que la democracia se define por la crítica. En efecto, la democracia, al parecer, garantiza la libertad para la crítica y requiere de impulsos críticos, por ejemplo en la forma de los controles recíprocos entre los poderes ejecutivo, legislativo y judicial. Esta idea no requiere de ulteriores comentarios; sin embargo, es evidente que los comentarios críticos, las objeciones y los reclamos restringen la arbitrariedad a la cual tienden tanto las personas como las instituciones, cuando se sienten inmunizadas contra la crítica. La crítica no es una aceptación del presente tal como es, sino una consideración diferenciada del presente, porque lo sopesa y lo somete a juicio, y en esta medida la crítica es ya siempre un paso más allá del presente.

No obstante, ¿se encuentra la crítica tan firmemente enraizada en la sociedad moderna? En vista de la comprobación a la cual hemos llegado en la consideración del lenguaje, no me siento libre de dudas. Pienso que la máxima kantiana, «ten el valor de servirte de tu propio entendimiento», tiene que ser complementada con el aspecto de la competencia lingüística. La competencia lingüística, así

²⁰ Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, B 93, p. 109.

²¹ Walter Benjamín, *Über Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen*. En: *Gesammelte Schriften* Bd. II-1, hrsg. v. Rolf Tiedmann und Hermann Schwepenhäuser, Frankfurt/M. 1991, p. 147.

nos lo enseña el análisis de la industria cultural, no es algo evidente de suyo. ¿De qué sirve recurrir al propio entendimiento, si no se está en condiciones de articular y discutir mediante el lenguaje lo que se piensa? Pero ¿cómo es posible la crítica, dicho con más exactitud, cómo es posible una articulación lingüística de la crítica, si el pensamiento sigue al lenguaje, cuyas vías preforma de un modo sutil la industria cultural? La respuesta reza: sólo en el horizonte de una comprensión que abreva en los recursos de la racionalidad técnico-económica. Si el lenguaje representa originariamente un fin en sí mismo, independiente de las funciones pragmáticas correspondientes a la conservación de la vida, en la medida en que en el lenguaje expresamos a los otros nuestras experiencias, con el fin de hacerlas comprensibles e inteligibles para nosotros mismos, la industria cultural moviliza las funciones pragmáticas de la conservación de la vida, las cuales son impuestas a largo plazo por medio de un lenguaje que se ha reducido a la comunicación y a la información. Al igual que las cosas que son objeto de consumo, en el horizonte de la industria cultural el valor de las relaciones, contactos y conocimientos se miden en último término con la vara de la utilidad que tienen para nosotros. Este aspecto concierne a la puesta en disposición para fines prácticos es la característica más fundamental del lenguaje en general, si es que el lenguaje sirve a la autoafirmación del hombre, y por cierto del modo más elemental: sólo en el lenguaje tiene el hombre acceso al mundo; sin lenguaje no puede orientarse en el mundo, así como tampoco ponerlo a su disposición. La industria cultural saca provecho de esta facultad del lenguaje de un modo unilateral, al convertirlo en un instrumento de información y comunicación.

De este modo, un lenguaje depotenciado en términos de información y comunicación está al servicio de aquello cuyo opuesto constituyen (o deberían constituir) la educación y la formación, a saber, el polo opuesto de la existencia humana que está caracterizada meramente por las constricciones económicas y por el imperativo de la autoafirmación. Como pudimos darnos cuenta, el resultado de la educación y la formación se orienta originariamente no según el *homo oeconomicus*, que se inclina ante los fines de la economía, sino según esos valores que proporciona el canon de las grandes obras de la literatura, la filosofía, la música o las artes plásticas. De este modo, la educación y la formación deberían ir más allá del aprendizaje práctico de las habilidades profesionales.

¿Por qué acentúo esto? Porque este aspecto contiene la respuesta a las preguntas que de modo indirecto plantea el tema de mi texto: a saber, por un lado la pregunta de por qué todavía hoy es interesante hablar en cualquier caso sobre industria cultural, mayoría de edad y educación y, por el otro, la pregunta acerca de dónde radica la actualidad de mi tema.

En la época de la globalización, se ha transformado radicalmente la representación de que la educación y la formación deben ir más allá del aprendizaje práctico de las habilidades profesionales. Se requiere la formación en conocimientos que sean aplicables posteriormente en la vida profesional, así como la ejercitación en habilidades técnico-logísticas que deben mejorar las posiciones en el mercado laboral. Este punto de vista de la política educativa se justifica con el argumento de que el desarrollo económico está atado al progreso técnico. y éste, a su vez, al número de académicos, los cuales, a su vez, dependen de las inversiones en formación. Esta idea se encuentra en la base de las declaraciones oficiales que

surgen de las representaciones de las ciencias de la educación y las ciencias políticas, en las cuales se parte del hecho de que junto con el crecimiento económico crece también la demanda de fuerzas de trabajo altamente calificadas y con ello también la necesidad de una política sobre la formación. La mayoría de las personas se inclinan a aceptar la incuestionabilidad de tales argumentos. Sin duda alguna, posee importancia la cuestión que se plantea acerca de las profesiones a las que irán las personas con una formación escolar o universitaria, así como sobre lo que podrán iniciar con su formación. No obstante, esta pregunta puede fundamentar en cualquier caso una política educativa y de formación dotada de un carácter reactivo, es decir, una política que reacciona a predicciones que hace la política económica con un sumo grado de incertidumbre²². Esta idea queda desatendida cuando se impone la exigencia de una concentración en el proceso de aprendizaje. Considerada *prima facie*, esta exigencia parece estar completamente justificada, si es que se pueden aducir junto con Max Weber reparos contra esa 'meta superior', tal como la debió expresar en otro momento el concepto de educación y formación.

Este aspecto contiene una respuesta ulterior a la pregunta por la actualidad del tema de mi exposición. En efecto, ¿qué se debe entender por esa meta superior que en otro momento debió expresar el concepto de educación y formación? La capacidad para una formación para el juicio crítico, por tanto, para la mayoría de edad respecto de las constricciones que el mundo y la vida imponen a la acción. La educación y la formación deberían capacitar al individuo para que no considere las constricciones fácticas que resultan de las necesidades crematísticas, económicas y técnicas propias del presente como si se tratase de «posibilidades de acción inevitablemente únicas»²³. Por esta razón, la educación y la formación no deberían someterse incondicionalmente a los requisitos tanto de la política económica como de la política sobre la formación.

En vista de que la formación se ha retirado a la esfera de la responsabilidad privada, al presente apenas puede encontrarse una reflexión de esta clase. Hoy en día el proceso de aprendizaje está cortado a medida del imperativo funcional del *homo oeconomicus*. El individuo se ha convertido en el receptor de multitudes de saberes preelaborados. La formación y la educación han perdido su dimensión ética. En efecto, lo que hoy se rubrica con el título de formación y educación apenas tiene algo que ver con las representaciones que alguna vez respondieron a la pregunta '¿formación para qué?': mayoría de edad, soberanía intelectual e independencia del juicio. Aun cuando estas respuestas apenas sean capaces de convencernos hoy en día, sigue existiendo empero el problema: a saber, la pregunta acerca de qué se debe entender por educación y formación. En la suposición de que en el futuro se las siga considerando como algo necesario e irrenunciable, es tiempo de buscar un nuevo concepto de educación y formación, en vista de una economía mundial y una industria cultural globalizadas, si es que estos conceptos no deben someterse a la presión justificadora que surge de las cons-

²² De la siempre estimulante lectura de Ralf Dahrendorf se puede extraer la conclusión de que estas reflexiones no son en modo alguno novedosas: *Formación y derecho civil. Alegato a favor de una activa política sobre la formación*, Osnabrück, 1966 p. 21.

²³ Helmut Schelsky, *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*, Hamburg, 1963, p. 283.

tricciones fácticas de una economía transnacional. Las antiguas metas de la educación y la formación no son dignas de aspiración, así como tampoco útiles desde el punto de vista práctico, si la política educativa y la política sobre la formación se encuentran subordinadas a las consideraciones de la política económica. No obstante, una y otra son algo más que la criada de la política económica.

Estas indicaciones no son sólo de importancia en el estrecho marco de la pregunta acerca de qué se debe entender por educación y formación en la época de la globalización. La auténtica dimensión a la que se extiende el fatal trastrocamiento de la política educativa y la política sobre la formación en términos de política económica, se puede reconocer en el intento de compensar la pérdida de la otrora representación de la formación mediante la metamorfosis de la 'nuda vida' (esa humana existencia restringida a los aspectos crematísticos, económicos y técnicos) en una forma de vida. ¿Por qué debería esto ponernos mediatos? ¿Qué es tan ominoso en un desarrollo semejante? Continuando las reflexiones de Giorgio Agamben, hay que responder que ante la pregunta que planteó Aristóteles acerca de si la 'nuda vida' requiere de la politización o si lo político ya se encuentra contenida en ella, la biopolítica en la época de la globalización no sólo da su preferencia a la segunda variante, sino que también rechaza la primera variante como una alternativa²⁴. Estas indicaciones no sólo son significativas para comprender por qué Hannah Arendt y Giorgio Agamben pueden afirmar, cada uno de un modo diferente, que la nuda vida, originariamente asentada al margen del orden político, coincide cada vez más con el espacio político²⁵. En efecto, como lo ha visto claramente Agamben, el lenguaje posee hasta tal punto una importancia central para este proceso, que con él pueden entenderse sin más por qué el que nos cerciemos de este proceso reconstruyéndolo representa cualquier cosa menos una renuncia a «testimonios empíricos»²⁶.

Al comienzo de mis consideraciones expresé la presunción de que el lenguaje amenaza con quedar absorbido en la ejecución de la 'nuda vida'. Siguiendo a Agamben, entiendo por ello una vida que se limita exclusivamente a las actividades que poseen más importancia para la supervivencia. La nuda vida es equivalente a las realizaciones vitales del *homo oeconomicus*, pero no se la debe concebir erróneamente como una realización vital biológica; por el contrario, ella misma es una vida que resulta absorbida por las actividades de la autoconservación, es siempre ya una vida politizada, es decir, una vida que se lleva a cabo en comunidad. La cuestión es qué se debe entender por una vida o comunidad politizadas de tal clase.

Siguiendo a Aristóteles, Agamben designa a la política como el lugar en el que se acrecienta la vida humana y por cierto en dirección hacia una 'buena vida'. Con

²⁴ Fenomenológicamente identificable, entre otras cosas, en la imperturbabilidad del cotidiano trajín británico en Londres, después de los ataques. Robert Elms explica esta imperturbabilidad en el «Independent on Sunday» refiriéndose a la ganancia monetaria como la única «religión» que hoy compartimos multicultural e internacionalmente. Después de los atentados terroristas con bombas, los «creyentes... no perdieron tiempo para volver al altar». Citado según Robert Rotifer, *Si no volamos por el aire, algún otro lo hace. De qué modo elaboraron los escritores y editorialistas los ataques londinenses*. En: *Berliner Zeitung*, núm. 161, julio 2005, p. 25.

²⁵ Agamben, *Kindheit und Geschichte*, p. 19.

²⁶ Este es el reproche de Axel Honneth (Hg.), *Pathologien des Sozialen. Aufgaben der Sozialphilosophie*. Frankfurt M. 1994, p. 45.

esta transformación de la vida sin más en buena vida, Agamben quiere llamar la atención sobre el hecho de que la *pólis* excluye la nuda vida con el objeto de poder posibilitarles así a los individuos la conservación de su nuda vida, es decir, su ritmo vital estructurado por constricciones fácticas económicas. Tras esta formulación que suena paradójica se encuentra la concepción de Agamben, según la cual la comunidad con otros garantiza la conservación de nuestras vidas de acuerdo con determinadas condiciones, aunque por esa razón esta comunidad tiene que orientarse siguiendo principios distintos de los de la economía de la mera autoconservación. La separación de la 'nuda vida' es posible para el hombre a raíz del lenguaje. En el lenguaje separa el hombre la nuda vida de sí mismo y por medio del lenguaje conserva al mismo tiempo la relación con la vida. Agamben reconstruye la politización de la 'desnuda vida' en el tránsito de la voz al lenguaje, con el cual el ser humano suprime y supera en el *lógos* la voz que le es propia.

Este tránsito ya había atraído sobre sí la atención teórica de Hegel, cuyas consideraciones acerca del lenguaje en la *Enciclopedia de las ciencias* se orientaban, del mismo modo que las de Agamben, en la huella de Aristóteles. Según Hegel, por medio de la voz recibe «la sensación una corporización en la que se desvanece no menos rápidamente de lo que se exterioriza»²⁷. Aun cuando la voz se apague al extinguirse el sonido, no es sin embargo preceder en la misma medida lo que a través de ella se hace manifiesto. En efecto, lo manifestado por medio de la voz está dirigido a otros, que lo oyen y que lo experimentan en el acto de oír esas sensaciones y sus interpretaciones, que la voz en cierto modo corporaliza; las huidizas sensaciones tienen en la voz un 'cuerpo' preceder. Lo que por medio de la voz encuentra expresión en las sensaciones se preserva, porque otros participan en la palabra, tal como se forma en el sonido de la voz. En el lenguaje expresamos a los otros nuestras experiencias, para hacerlas comprensibles e interpretables para nosotros mismos. Los diálogos platónicos representan este esfuerzo como una necesidad que define un fin en sí mismo, de manera independiente de las funciones pragmáticas de la autoconservación. De este modo, el lenguaje separa, por un lado, la nuda vida de la vida política, mientras que por el otro hace pasar inadvertida esta separación e iguala la vida política con la nuda vida. Si se siguen las explicaciones de Agamben, se equivoca Platón cuando cree que el esfuerzo de expresar en el diálogo experiencias a los otros se encuentra libre de los fines de la autoconservación. En efecto, cuando el lenguaje sirve a la comunicación y al intercambio de experiencias, cumple una función de intercambio: el trueque de conocimientos y opiniones en la forma de informaciones, acerca de cuya credibilidad decide la competencia retórica, es decir, la capacidad de imponer acerca de los estados de cosas un determinado punto de vista como el universalmente válido. En la medida en que el lenguaje cumpla con la función de la información fidedigna, en el conflicto de los intereses por la información se debilita su fuerza para descubrir el mundo. Si esta fuerza ya no es capaz de regenerarse y si la información dirigida por intereses es la que decide acerca de lo que se ha de imponer en las informaciones como lo

²⁷ G. W. F. Hegel, *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften, Werkausgabe*, Redaktion E. Moldenhauer und K. M. Michel, Frankfurt/M. 1986, Bd. 3, p. 116. Cf. Mirko Wischke, *Die Grundsätze der Moral und die Leblosigkeit ihrer Begriffe: Über erkenntnistheoretische Aspekte der Religionskritik in Hegels frühen Schriften*. En: *Hegel-Jahrbuch*, Dritter Teil: Glauben und Wissen, Berlin 2005, p. 84-89.

universalmente válido, deviene la nuda vida soterradamente en sujeto y objeto de los conflictos del orden político²⁸, puesto que la imposición de puntos de vista en el espacio político no carece jamás de fines, sino que su éxito apunta al fin de obtener superioridad en la competencia política e influencia sobre los otros. Dos diferentes tradiciones teóricas dan respuesta al modo en que se ha de hacer frente a esta tendencia del lenguaje.

Heidegger y Wittgenstein concuerdan en la reflexión de que el lenguaje es el instrumento de la comunicación en el elemento de la voz. Tener una real percepción de esta función impide, según Wittgenstein, los efectos del uso descontrolado del lenguaje. Sólo el uso cotidiano del lenguaje es la norma de una relación sana con el lenguaje. Heidegger, en cambio, defiende el punto de vista de que la percepción de la intención que está dirigida hacia una 'cosa' (la 'cosa' originaria que la palabra dice) y que en cierto modo se halla adormecida en el significado de la palabra se encuentra sobrepujada por los hábitos lingüísticos usuales y por los pre-juicios transmitidos con ellos. Si para Wittgenstein el uso habitual del lenguaje posee un significado terapéutico, en la medida en que nos libera de cuestiones aparentes por medio de la verificación por los datos sensibles, para Heidegger es indispensable tomar distancia del lenguaje cotidiano, para dar con la huella de los significados originarios que se hallan enterrados en la praxis lingüística. Al retrotraer la separación de la nuda vida a la fuerza que posee la palabra del lenguaje para descubrir el mundo, le reprocha Agamben tácitamente a Wittgenstein el que el lenguaje no sólo sea un instrumento para la expresión y la reproducción de lo expresado en la forma de una comunicación informativa del pensamiento, sino que también forme los pensamientos y que sea tanto un esquema como una guía para el pensar, para la comunicación de él y para el análisis de las experiencias. La afirmación de Agamben de que la nuda vida coincide cada vez más con el espacio político, parte de la observación de que la fuerza que posee el lenguaje para descubrir el mundo se encuentra cautivada por el *homo oeconomicus*, cuyo uso del lenguaje cree necesario tener en cuenta en todas partes los desnudos hechos de las constricciones fácticas económicas.

Si se considera la idea de Hannah Arendt acerca de que ningún lenguaje posee «un vocabulario acabado para las necesidades del espíritu», en la medida en que las palabras que «originariamente significaron o bien una experiencia sensible o bien alguna otra experiencia cotidiana sufren una modificación y transformación en sus contenidos semánticos»²⁹, es completamente concebible que no sólo los significados originarios sean reinterpretados, sino también que el uso cotidiano del lenguaje alcance una normatividad ambivalente con respecto a la relación con el elemento del lenguaje. Complementando a Wittgenstein se puede afirmar que el efecto vejatorio del lenguaje (que nos impone forzosamente los 'problemas aparentes', tan violentamente atacados por los discípulos de Wittgenstein) adopta y refuerza la posición absoluta de un modo posible de ver y de interpretar que determina de manera monopólica, bajo la fascinación del *homo oeconomicus*, la modalidad en que nos es posible pensar nuestras experiencias sen-

²⁸ Agamben, *Kindheit und Geschichte*, p. 18.

²⁹ Hannah Arendt, *Vom Leben des Geistes I. Das Denken*, Manchen-Zürich 1989, p. 107.

sibles. Pues bien, justamente en ello consiste el peligro de la absorción del lenguaje en la ejecución de la 'desnuda vida'.

Si recordamos la pregunta que planteamos al inicio acerca de si se puede pensar que ya no existe (más) el sujeto como aquello a cuya representación nos habíamos habituado, hay que responder lo siguiente, en consideración de lo que hemos expuesto hasta ahora: si el individuo humano permanece enredado en las constricciones económicas, la formación es una palabra vacía; además, si la posibilidad de la experiencia es dependiente de un lenguaje depotenciado en términos de información y comunicación, lenguaje que se encuentra al servicio de aquello para lo cual la educación y la formación deberían constituir el polo opuesto, el sujeto no es en realidad un lugar de procesos de experiencia y formación.