

Introducción



THEODOR W. ADORNO Y LA EDUCACIÓN ESTÉTICA

Lo que, más allá del fetichismo cultural, resulta lícito denominar sin rubor cultural, es únicamente lo que se realiza y comunica sólo en virtud de la integridad de la propia configuración intelectual, lo que retroactúa en la sociedad a través de esta integridad, no por inmediata adaptación a sus mandatos. La fuerza para ello no crece en el espíritu procedente de otra parte que de lo que en su momento fue la educación. Si el espíritu se limita, en cambio, a hacer lo socialmente correcto mientras no se funde en identidad indiferenciada con la sociedad, entonces ha llegado el momento del anacronismo: aferrarse a la educación una vez que la sociedad la ha privado de base. No le queda sin embargo otra posibilidad de supervivencia que la autorreflexión crítica sobre la pseudocultura en la que se convirtió necesariamente. (Adorno, “Teoría de la pseudocultura”)

Desde hace mucho tiempo la cultura, en general, es un negocio alrededor del cual se organizan una serie de industrias que buscan estandarizar al máximo todos sus procesos (de producción, reproducción, difusión, distribución, etc.) con el objetivo de alcanzar y mantener un rendimiento económico que las haga competitivas en el mercado. Esa tendencia a la estandarización no sólo incide sobre lo que de manera muy general y restringida se denomina “cultura ligera”, sino también sobre el arte autónomo, que formalmente está mediado por la sociedad de mercado y, en cuanto mercancía, desempeña un papel en el proceso económico. Esto, por supuesto, afecta igualmente la manera en que concebimos y nos relacionamos con la cultura, una cultura que, casi en su totalidad, es hoy producida y reproducida para el consumo inmediato. En ello se manifiesta indirectamente el punto desde el cual hay que partir: el hecho de que, para bien o para mal, la industria cultural genera procesos de formación, incluso sin que los contenidos de sus productos estén dirigidos a formar a las

personas. Es más, los procesos de *formación cultural* –queremos utilizar este término para enfatizar la diferencia con respecto a lo que más adelante llamaremos *educación estética*– generados hoy, por ejemplo, por la televisión, la red y la radio, tienen mucha más fuerza y alcance que los procesos de formación que se dan dentro del marco de la educación institucionalizada.

Formación cultural o pseudocultura

Theodor W. Adorno analizó en muchos escritos esos procesos de formación cultural, no propiamente en términos de formación cultural, sino hablando, por ejemplo, de adiestramiento, de pseudoeducación o de pseudocultura. Estas expresiones manifiestan claramente su comprensión de la industria cultural como ideología, con lo cual se hace referencia a que los productos de dicha industria orientan la formación de una conciencia falsa entre las personas; y la orientan no sólo a través de contenidos ideológicos, sino también a través de un “carácter ideológico-formal”, que fue una expresión utilizada por Adorno en una conversación con Hellmut Becker sobre el tema “Televisión y formación cultural”, transmitida por la Radio de Hesse en junio de 1963.

Con el término contenidos ideológicos se hace alusión, por ejemplo, a cómo la mayoría de series televisivas difunde una gran cantidad de valores positivos, cuya validez efectiva es aceptada dogmáticamente por las personas, pero a costa de ocultar y deformar la realidad. Esos valores positivos tienen que ver con lo que Adorno llamaba “el espantoso mundo de los modelos y arquetipos de una «vida sana»”, mundo que no se corresponde con lo que pasa en la vida fuera del set de televisión o del estudio fotográfico, pero que induce a las personas a creer que esa vida sana producida artificialmente puede compensar o resolver los problemas sociales, o incluso que dicha vida sana es la verdadera vida. En otras palabras, la carga de contenido ideológico de los productos de la industria cultural consiste, especialmente, en alimentar un falso realismo, la imagen de un mundo armónico y sin problemas (o cuyos problemas particulares siempre acaban resolviéndose a la perfección), que es sobrevalorado como si se tratara del mundo real. Por eso Adorno consideraba que, en cuanto a formación de conciencia, las realizaciones de la industria

cultural pueden llegar a ser “políticamente mucho más peligrosas” que un debate político televisado.

Pero más allá del contenido ideológico hay un carácter ideológico-formal de los productos de la industria de la cultura, que se refiere a problemas analizados por Adorno, sobre todo, en escritos de la década de 1930 y de los primeros años de la década de 1940, como “Sobre la situación social de la música” (1932), “Sobre el jazz” (1936), “Sobre el carácter fetichista en la música y la regresión del escuchar” (1938) o “Sobre música popular” (1940). Según Adorno, este carácter ideológico-formal genera la dependencia de las personas respecto de los productos de la cultura de masas, e implica también formación de falsa conciencia, aunque a través de un proceso de formación que es diferente de aquel que se promueve a través de los contenidos.

En primer lugar, hay que decir que los productos de la industria cultural generan dependencia por varias razones, pero fundamentalmente porque, al estar fabricados de acuerdo con esquemas prefijados y siempre iguales, motivan formas de utilización o de reacción que han sido fijadas también con anterioridad y que varían sólo en la superficie. Mejor dicho, estas formas de utilización o de reacción, que consisten en el simple reconocimiento de estructuras que son repetidas una y otra vez, generan un placer y una tranquilidad que el televidente o el radiooyente está siempre deseoso de volver a sentir. Por eso no debe sorprender que la industria cultural forme a hombres y mujeres, desde los primeros años, para que eviten cualquier esfuerzo sensible e intelectual durante el tiempo libre que les deja el estudio y el trabajo; y no debe sorprender porque de eso depende el negocio, del convencimiento de las personas, por un lado, sobre la idea de que las producciones culturales, incluidas las obras de arte, no requieren ser comprendidas sino que sirven para entretener, para generar placer, y, por otro, sobre la idea de que ese es el beneficio inmediato que deben brindar en la medida en que son bienes por los cuales se paga un dinero.

En segundo lugar, la industria cultural forma falsa conciencia –sobre todo entre niños y jóvenes, que son hoy el centro de

casi todos sus mitos-, también en el sentido de que gracias al esquematismo formal de sus producciones, del cual hablamos hace un momento, las personas son preparadas para adaptarse, sin oponer resistencia, sin reflexionar realmente sobre ello, a las precarias condiciones materiales que esta sociedad les impone. Los productos con los cuales las personas se divierten, supuestamente para alejarse del esquematismo del trabajo, son a su vez tan esquemáticos, están hechos sobre moldes tan rígidos, que las personas ya no disfrutaban realmente, sino que durante el tiempo libre llevan a cabo “reproducciones del mismo proceso de trabajo”, como se lee en *Dialéctica de la Ilustración*, libro que Adorno escribió junto con Max Horkheimer durante el exilio en Estados Unidos y que se publicó por primera vez en 1944. Posiblemente en otra época el disfrute artístico sí implicó un valor subjetivo en relación con las obras de la cultura, pero hoy es presumible que la popularidad de, por ejemplo, una canción reemplace casi por completo el valor que podía representar en el pasado el disfrute personal. Para decirlo de otra manera: disfrutar de la canción que hoy está de moda en la radio es casi lo mismo que reconocerla, reconocerla apenas se escuchan los primeros compases y sentirse familiarizado con lo que sigue. De allí la frase de Adorno según la cual “del proceso de trabajo en la fábrica y en la oficina sólo es posible escapar adaptándose a él en el ocio”, con lo que se da a entender que el automatismo físico y mental en el que los productos de la industria de la cultura sumen al consumidor es, en definitiva, una manera de adaptarlo al automatismo físico y mental en el trabajo, que es lo que la “sociedad socializada” espera de las personas en la edad adulta.

En todo este proceso de formación de falsa conciencia, de una conciencia cosificada, Adorno veía un fenómeno en estrecha relación con la pérdida de la experiencia de las personas en la modernidad. Pero no hablaba de pérdida de experiencia sólo en el sentido de cuán grande es el “empobrecimiento del tesoro de imágenes” que conserva hoy en día la memoria de cada persona, o de cuán grande también el “empobrecimiento del lenguaje y de la expresión en general”, como resultado de los procesos de formación al hilo de los productos de la industria cultural, sino en el sentido literal de que la relación de consumo, de simple utilidad frente a esos productos, provoca en las personas una “no-capacidad-de-experiencia”. Las personas ya no son capaces

de experimentar –decía Adorno en 1966 en otra de sus conversaciones radiales con Hellmut Becker, esta vez sobre el tema “Educación ¿para qué?”–, precisamente porque “entre ellas y lo que ha de ser experimentado se interpone activamente esa capa estereotipada” del consumo (aquel esquematismo formal y aquellos contenidos culturales positivos aprobados colectivamente, así como el esquematismo del pensamiento que resulta de ello), que excluye precisamente lo que hacía posible la experiencia, es decir, el pensamiento inmanente al objeto, a lo que Adorno llama concienciación, y la espontaneidad. Adorno expresó esta idea en un pasaje del fragmento “No llamar” de *Minima moralia* (1951), con cuya lectura podemos terminar esta primera parte. “De la extinción de la experiencia no es poco culpable el hecho de que las cosas, bajo la ley de su pura utilidad, adquieran una forma que limita el trato con ellas al mero manejo sin tolerar el menor margen, ya sea de libertad de acción, ya de independencia de la cosa, que pueda subsistir como germen de experiencia porque no pueda ser consumido”.

Educación estética

En sus conversaciones con Hellmut Becker durante la década de 1960 y en conferencias sobre el tema de la educación, como “Teoría de la pseudocultura” (1959) y “Educación para la emancipación” (1969), Adorno sostuvo la idea de que la educación, durante mucho tiempo, estuvo determinada por una dialéctica: se trata de la dialéctica entre la adaptación social y la determinación autónoma de las personas. La educación en el siglo XVIII aún se refería a ambas cosas, a conducir a las personas a fundamentar su propia conciencia de manera libre y a que actuaran en correspondencia con las exigencias más generales de la sociedad, ya que los dos momentos eran considerados tácitamente como necesarios para construir una sociedad racional, humana. La autodeterminación efectiva de las personas parecía entonces la garantía de una sociedad cada vez mejor determinada en su conjunto. Sin embargo, dice Adorno, desde el siglo XIX y poco a poco de manera más fuerte y abarcadora, debido a la presión de la creciente burocratización de la sociedad y a los procesos que en la primera parte llamamos de formación cultural, la educación sufrió una importante transformación. En ella se fue disolviendo la tensión entre autodeterminación y adaptación, y esta última adquirió mayor importancia, de modo que la educación

para que las personas asimilen las condiciones de trabajo y la exigencia de competir entre sí ha tendido, incluso, a convertirse en la medida de la eficacia de casi todos los procesos educativos. Como era característico en la mayoría de sus reflexiones, Adorno fue muy categórico a este respecto: decía que los procesos de educación, de educación institucionalizada y de formación cultural, hacen hoy posible la supervivencia de la persona al socializarla, pero que esto no va más allá de permitir una supervivencia de la persona “sin yo”, sin la capacidad de pensar por sí misma y sin poder actuar espontáneamente.

Debido a ello concebía que una educación auténtica hoy, incluida una educación en el ámbito del arte, debería fortalecer la resistencia de las personas, su autodeterminación racional en tanto que personas libres, y no reforzar los mecanismos de adaptación a unas condiciones sociales que son muy malas. Lo que Adorno llama educación para la resistencia –que no significa, por supuesto, educar a las personas para que se aislen de la sociedad– es de suma importancia porque su realización es políticamente necesaria para la construcción de una sociedad realmente democrática, que exige la formación de personas capaces de pensar y de actuar autónomamente. A esto mismo hacía referencia cuando decía, en una conferencia titulada “La educación después de Auschwitz” (1966), que la educación carece de sentido mientras no sea “educación para una autorreflexión crítica”. Dicha educación debería conducir ya desde la infancia, por ejemplo, a no identificarse de manera ingenua con aquellos imaginarios y arquetipos aprobados socialmente de los que hablamos antes, a desenmascarar pronto el carácter formal y los contenidos ideológicos de la cultura de masas, y posteriormente a “elevar clarificadoramente a conciencia” el contexto y las circunstancias del fracaso de esa cultura, que por supuesto no es un fracaso económico. Estas son las razones por las que la palabra educación, en la obra de Adorno, se refiere esencialmente a *la consecución de una conciencia cabal*.

En el ámbito del arte, conseguir esa conciencia cabal exige tener presente, antes que nada, dos cuestiones que son mencionadas por Adorno en un pasaje de la introducción esbozada para la póstuma *Teoría estética* (1970). En ese pasaje se lee que “una relación genuina entre el arte y la experiencia de la conciencia del arte consistiría en la educación que enseña a oponerse al arte en tanto que bien de con-

sumo y hace comprender sustancialmente al receptor qué es una obra de arte”.

En primer lugar, entonces, la educación estética debe permitir la comprensión de que las obras de arte auténticas no son objetos de consumo, es decir, de que no existen simplemente para generar placer sin la mediación del pensamiento y para ser desechadas una vez que se las ha utilizado.

En segundo lugar, y esto va de la mano con lo anterior, la educación estética debe permitir la comprensión de que las obras de arte poseen un contenido de verdad, un contenido de verdad que no es conceptual y que, precisamente por eso, exige la mediación del pensamiento y de los conceptos. Es fundamental, incluso, saber que mientras uno no comprenda qué es lo que ve al enfrentarse, por ejemplo, a una pintura, no sólo no disfrutará de ella sino que tampoco será capaz de percibirla, debido a que la experiencia artística quedará reducida inevitablemente a la aceptación de ideas estereotipadas sobre el arte y, posiblemente, a la repetición de actitudes que las personas adoptan frente al arte por considerarlas culturalmente correctas. La educación estética debe por ello hacer comprensible que la percepción y el disfrute del arte no son lo más inmediato, sino la meta de una experiencia artística plena, que implica necesariamente el conocimiento objetivo de las obras.

Por supuesto, la educación estética no sólo debe hacer esto comprensible; debe sobre todo, lo cual es mucho más difícil, generar un proceso de autoformación para que las personas estén en la capacidad de realizar ese conocimiento objetivo, que significa esencialmente comprender las características materiales y formales de las obras de arte y las intenciones de verdad inherentes a ellas, o como lo llama Adorno –siguiendo la tradición de la teoría romántica del arte estudiada por Walter Benjamin en *El concepto de crítica de arte en el Romanticismo alemán*–, comprender el arte en virtud de la “inmanencia reflexiva de las obras”.

Ahora bien, para que la experiencia del arte se dé como un proceso de conocimiento objetivo, es indispensable que la persona se olvide de sus intereses personales más inmediatos, y que concentre su atención en lo que la obra de arte expresa material y for-

malmente. En palabras de Adorno, la experiencia artística “exige algo así como la autonegación del contemplador, su capacidad de captar lo que los objetos dicen y callan por sí mismos”; por eso en el capítulo final de *Teoría estética* se dice que la educación estética no sólo pone de manifiesto que las obras de arte están constituidas objetivamente, sino que “afecta también al comportamiento” en la medida en que “pone fuera de acción al receptor (en tanto que persona empírico-psicológica) en beneficio de su relación con la cosa”.

Vale la pena subrayar que cuando se habla de poner fuera de acción al receptor o de la autonegación del contemplador, no se hace referencia a que la educación estética lleve a cabo un debilitamiento de las capacidades sensibles e intelectuales de las personas. Por el contrario, si lo que se busca es comprender objetivamente las obras de arte, entonces es necesario que cada persona desarrolle plenamente las capacidades que ese proceso de comprensión exige: según Adorno, la espontaneidad y la concienciación. La persona debe desarrollar, por un lado, una “sensibilidad micrológica” que haga posible sentir los pasajes o los estratos de una obra de arte, antes de prestarle atención a la forma en su conjunto, ya que sin ello no se da el proceso de pensamiento; y por otro, desarrollar la concienciación, que no se refiere solamente al “decurso lógico-formal” del pensamiento, sino a la capacidad de pensar *en* el objeto, porque la concienciación implica precisamente, en palabras de Adorno, una “relación entre las formas y estructuras de pensamiento del sujeto y lo que no es el propio sujeto”. Es en razón de esto que una educación estética genuina se opone a la pseudocultura, pues sólo cuando el contemplador de una obra de arte se olvida de sus intereses personales puede actuar espontáneamente, sin prestarle atención a ideas culturales prefabricadas, y al mismo tiempo experimentar un incremento de la concienciación.

Lo que se ha dicho hasta aquí explica por qué Adorno pensaba, como lo expresa en *Teoría estética*, que “el resultado” de un proceso serio de educación estética es “el distanciamiento”: la educación estética implica distanciarse de la idea de que el arte es consumible como cualquier producto fabricado para el consumo inmediato, y que el contemplador se distancie de sus intereses personales en el momento de la experiencia objetiva del arte. Sin

embargo, la educación estética produce un distanciamiento en otro sentido, tal vez más importante y sobre el cual el lector posiblemente ya haya reflexionado. Para decirlo sin rodeos, una experiencia artística que tenga como base una buena educación estética es un distanciamiento, y sobre todo un “correctivo”, según Adorno, de la falsa conciencia, de la conciencia cosificada que produce la sociedad de consumo. En *Teoría estética* se dice que el momento de autonegación del contemplador, para el cual debe formar la educación estética, convierte la experiencia con las obras de arte en “el modelo de un estado de la conciencia en el que el yo ya no tiene su felicidad en sus intereses, en su reproducción”, sino sencillamente en comprender lo que está fuera, lo que el yo no es y sobre lo cual no puede esgrimir ningún derecho de pertenencia; en fin, en establecer y esclarecer la relación, una auténtica relación, con “lo-otro-de-sí”, sin utilizarlo, sin consumirlo.

Posiblemente la educación estética contribuya también –esto ya no lo afirma Adorno pero vale la pena dejar planteado el asunto– a revitalizar la capacidad de experimentar que es paralizada por los procesos de formación de la pseudocultura, y es posible porque, como ya lo mencionamos al final de la primera parte, para Adorno la capacidad de tener experiencias, en general, se sustenta precisamente en el proceso dialéctico de concienciación y espontaneidad en que consiste la experiencia del arte. “Lo que engendra el contenido objetivo de la experiencia”, asegura en uno de sus últimos escritos, “Sobre sujeto y objeto” (1969), es esencialmente “la remoción de lo que impide a esa experiencia, en cuanto no plena, entregarse al objeto sin reservas”, es decir, “con la libertad que distiende al sujeto cognoscente hasta que se pierde en el objeto”.

Finalmente, es preciso decir que toda educación está en la obligación de ser consciente de sus propias limitaciones. Adorno consideraba que la educación tiene que ser autorreflexiva, y eso debe llevarla a comprender que “la educación por sí sola no garantiza la sociedad racional”, que no estará garantizada entretanto las condiciones materiales de la existencia sean las que han sido hasta el día de hoy. Está bien que el ideal de la educación estética sea contribuir, desde el medio de la experiencia de conocimiento de las obras de arte, a liberar a las personas de su dependencia

mental frente a la burocracia social y la industria de la cultura. Sin embargo, el papel cumplido por dicha educación no debe absolutizarse, porque sería muy ingenuo creer que el conocimiento de las obras de arte puede resolver todos los problemas. Cuando esto pasa, cuando se cree ciegamente en que la sola experiencia del arte puede salvar a los hombres y sacar a flote a la sociedad, entonces la educación estética no realiza lo que puede y debe realizar –esa contribución a la corrección de la falsa conciencia y a la formación de una conciencia cabal–, sino que acaba generando falsas expectativas y cayendo del lado de la pseudocultura.

Fernando Urueta G.

Referencias bibliográficas

Adorno, Theodor W. *Disonancias. Música en el mundo dirigido*. Madrid: Rialp, 1966.

---. *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu, 1973.

---. *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Helmutt Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata, 1998.

---. *Essays on Music*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 2002.

---. *Minima moralia. Reflexiones desde la vida dañada [Obra completa, 4]*. Madrid: Akal, 2004.

---. *Escritos sociológicos I [Obra completa, 8]*. Madrid: Akal, 2004.

---. *Teoría estética [Obra completa, 7]*. Madrid: Akal, 2004.

---. *Escritos musicales I-III [Obra completa, 16]*. Madrid: Akal, 2006.

Horkheimer, Max y Th. W. Adorno. *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta, 2001.

