

Theodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semiformación (*Halbbildung*) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración

Theodor W. Adorno: Reflections on education (*Bildung*) and semi Training (*Halbbildung*) in the context of a critical illustrated to The Enlightenment

Theodor W. Adorno: Reflexões sobre a educação (*Bildung*) e Formação semi (*Halbbildung*) no contexto de um comentário ilustrado do Iluminismo

Andrés Klaus Runge Peñal
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Juan David Piñeres Sus²
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

“Así pues, la antropología hoy [...] ya no es más el título para una disciplina, sino que la palabra designa una tendencia fundamental de la posición actual del hombre con respecto

-
- 1 Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica de la Universidad de Antioquia y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —ΦορμαΦ—. E-mail: aklaus@ayura.udea.edu.co
 - 2 Psicólogo y Magíster en Psicología de la Universidad San Buenaventura (Medellín), Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia; profesor de la Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología de la Universidad de Antioquia; Becario de Colciencias y miembro del Grupo de Investigación en Psicología Cognitiva. E-mail: juan.pineres@udea.edu.co

*a sí mismo y a la totalidad de lo existente. Según esa tendencia fundamental, algo sólo es conocido y comprendido cuando se le ha encontrado una explicación antropológica*³.

(Heidegger, 1986, p. 177)

“El escándalo de las antropologías dominantes materializadas en las formas de organización sociales como la ciencia y la técnica es su latente o su dominante inhumanidad”.

(Kamper, 1973, p. 98)

“El hombre es la ideología de la deshumanización”⁴.

(Adorno, *Jerga de la autenticidad*, p. 52)

“La antropología negativa es la destrucción de lo humano en tanto ideología”.

(Kamper, 1973, p. 95)

“La antropología negativa es necesariamente una reflexión comprometida”.

Dietmar Kamper, 1973, p. 94

RECIBIDO: 7 DE MAYO DE 2015 • APROBADO: 20 DE OCTUBRE DE 2015

Para citar este artículo: Runge Peña, A.K. y Piñeres, J.D. (2015). Theodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semiformación (*Halbbildung*) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración. *Itinerario Educativo*, 66, 249-280.

Nuestro escrito tiene cuatro partes. La primera, a modo de contextualización, se dedica a unas aclaraciones iniciales sobre el concepto de formación (*Bildung*). En la segunda y tercera partes, se hace una lectura de Adorno a la luz de lo que plantea como crisis de la formación en la modernidad y al doble carácter de la cultura y de la formación. En la cuarta parte, se propone una reflexión sobre la formación como parte del proyecto de una crítica ilustrada a la Ilustración. En ese ejercicio, se tratará de ir más allá de las reduccio-

3 “Anthropologie ist heute [...] längst nicht mehr nur der Titel für eine Disziplin, sondern das Wort bezeichnet eine Grundtendenz der heutigen Stellung des Menschen zu sich selbst und im Ganzen des Seienden. Gemäss dieser Grundtendenz ist etwas nur erkannt und verstanden, wenn es eine anthropologische Erklärung gefunden hat”.

4 “Der Mensch ist die Ideologie der Entmenschlichung”. Theodor W. Adorno, *Jerga de la autenticidad*, p. 52.

nes del concepto mismo de formación que utiliza Adorno como formación elitista y de alta cultura. Y si bien ello no invalida el planteamiento básico de Adorno sobre la crisis de la formación convertida en semiformación, nos lleva a reconsiderar el potencial del concepto mismo de formación en un marco de discusión actual. Para ello se argumenta —a modo de esbozos iniciales— que una crítica ilustrada a la Ilustración en clave de una teoría de la formación actualizada, es decir, desde un punto en el que se asuman los presupuestos de una dialéctica de la Ilustración, toma necesariamente la forma, por un lado, de una *teoría no afirmativa de la formación* y, por el otro, de una *antropocrítica* entendida fundamentalmente como antropología histórica⁵ —como “ontología histórica de nosotros mismos” (Foucault)⁶—.

- 5 Kamper sostiene: “La actual antropo-crítica (Anthropologie-Kritik) [...] puede ser caracterizada como una crítica que trata de situarse desde el ‘punto de vista de la historia’ (*Standpunkt der Geschichte*) y desde allí discriminar todos los planteamientos antropológicos que quieren cosificar (*dingfest machen*) una ‘naturaleza humana’ sin considerar su variabilidad histórica. En la medida en que esos planteamientos no son sólo efectivos de un modo teórico, sino también práctico y determinan ampliamente los sobreentendidos de la sociedad tardío-burguesa, la crítica tiene que tratar de agenciar una *teoría del conocimiento como teoría de la sociedad*. En tanto discriminadora ella se sirve de la relación tematizada de historia y naturaleza humana, la cual representa no tanto un problema de la ciencia, sino de la praxis política. A pesar de ello, la crítica a la antropología, precisamente porque rechaza de un modo polémico una ‘naturaleza’ que permanece igual, una ‘esencia’ general, un ‘concepto’ de hombre vinculante, tiene que poner en juego una propia concepción diferenciada de la ‘conditio humana’, cuyo conocimiento pueda ser relevante para el progreso de las ciencias humanas. Esa concepción en lo siguiente lleva la caracterización programática de ‘*diferencia antropológica*’. Si lograrse salir a la luz de la oscuridad de las premisas, sería posible una ciencia del hombre como crítica, una ‘antropología crítica’ como aparece pendiente desde hace tiempo en algunos autores de variada procedencia [...] En el presente la ciencia del hombre se ha escindido en una antropología restaurativa deudora del ideal de conocimiento de la ciencia natural y en una antropo-crítica (*Anthropologie-Kritik*) ligada a una filosofía de la historia revolucionaria. Ambas recurren, a pesar de que se desarrollan en direcciones opuestas, al mismo problema: a la miseria del individuo burgués que [...] ya no puede conceptualizarse más a sí mismo y a su situación” (Kamper, 1973, p. 10-11, 13).
- 6 Al respecto escribe Foucault: “Pero dentro de la misma filosofía moderna y contemporánea hay otro tipo de cuestión, otro modo de interrogación crítica: la que vemos surgir, justamente, en la cuestión de la Aufklärung o el texto sobre la revolución. Esta otra tradición crítica no plantea la cuestión de las condiciones en que es posible un conocimiento verdadero; es una tradición que pregunta: ¿qué es la actualidad? ¿Cuál es el campo actual de nuestras experiencias? ¿Cuál es el campo actual de las experiencias posibles? No se trata de una analítica de la verdad, se trataría de lo que podríamos llamar una ontología del presente, una ontología de la actualidad, una ontología de la modernidad, una ontología de nosotros mismos [...] Es preciso optar o bien por una filosofía crítica que se presente como una filosofía analítica de la verdad en general, o por un pensamiento crítico que adopte la forma de una ontología de nosotros mismos, una ontología de la actualidad. Y esta forma de filosofía, desde Hegel a la Escuela de Fráncfort, pasando por Nietzsche, Max Weber, etc., ha fundado un tipo de reflexión al cual, desde luego, me asocio en la medida de [mis] posibilidades” (Foucault, 2009, p. 39).

Aclaraciones terminológicas iniciales sobre el término alemán "*Bildung*" (formación)

El término alemán "*Bildung*" (formación) es una de esas expresiones que muestra las particularidades e idiosincrasias de una cultura y que hace quedar a todo traductor como un "*tradutore traidore*" (traductor traidor). Aparecido en el marco de las reflexiones místico-religiosas por parte del Maestro Eckhart acerca de la doctrina de la *Imago dei*, secularizado y antropologizado durante la Ilustración y el Neohumanismo alemanes —con Kant, Herder, Fichte, Hegel, Humboldt, entre otros—, "*Bildung*" es un concepto que, hasta el día de hoy, goza todavía de una gran vitalidad en el contexto teutónico, y no sólo porque hace parte importante de discursos especializados como el de la pedagogía, la filosofía y la sociología, sino también por su papel en el lenguaje cotidiano e institucional.

En una perspectiva histórica y siguiendo a Gadamer, son cuatro los momentos relevantes en el desarrollo del concepto de formación:

- 1) La Mística Medieval, donde se originó propiamente la palabra;
- 2) La Mística del Barroco;
- 3) El período de espiritualización con F. G. Klopstock y su poesía religiosa y
- 4) El período Neohumanista con Herder y su idea de acceso a la humanidad (*Humanität*).

Así pues, para quienes, además, vemos en esa expresión no sólo un simple término, sino, a la manera de Deleuze o de Koselleck, un "concepto problema", nos las vemos entonces también con una suerte de obligación intelectual que nos lleva a hacer puntualizaciones terminológicas y de traducción, y, por tanto, a tomar decisiones argumentadas, como será acá el caso. Como dijimos, la "*Bildung*", traducida muchas veces como "educación" —"*Erziehung*" en alemán— o como "cultura" —"*Kultur*" en alemán—, es un término "piedra en el zapato" para muchos traductores al español que, por sus connotaciones específicas, ha llevado a menudo a lo que consideramos malentendidos en las versiones traducidas al español y con serias repercusiones de sentido, sobre todo, dentro del campo pedagógico y filosófico, en el que, si se es consecuente con la tradición alemana, se puede constatar que ya desde hace mucho tiempo existe una distinción, no sólo entre los términos mencionados, sino entre

campos de reflexión reconocidos como teorías de la educación, teorías de la cultura y teorías de la "Bildung" o de la formación como la seguiremos denominando en adelante en este escrito. Esto para decir también que expresiones como "educación", "cultura" y "formación" hacen alusión a ámbitos objetuales diferenciados entre sí, pero con estrechos vínculos.

Lo cierto es que las discusiones sobre el concepto de "formación" (*Bildung*) datan ya de más o menos 200 años en el caso específico de la pedagogía alemana y éste siempre se ha mantenido "vivo" como problema de reflexión, pues de él no existe algo así como una definición acabada y siempre asume nuevas formas y contenidos. Unos han abogado por su desaparición, los cambios por el tiempo y las críticas han hecho también lo suyo, el caso es que, como lo afirmó Adorno en su "*Terminología filosófica*", se trata de un concepto central en torno al cual se concentran muchos de los problemas fundamentales de la pedagogía. Al igual que las teorías y planteamientos sobre la educación y sobre la enseñanza dentro del vasto campo de la pedagogía o ciencia de la educación, existen también las teorías de la formación que no se puede confundir con teorías y planteamientos sobre la educación o la cultura y que no se circunscriben necesariamente a los ámbitos intra-escolares. Es decir, que como problemática fundamental de la pedagogía la formación delimita un campo de indagación reconocido institucionalmente, al que no se le hace justicia cuando en las traducciones al español se sustituye por el de educación o el de cultura.

Desde el punto de vista histórico-terminológico, el concepto de "formación" remite especialmente a la religión cristiana con su doctrina de la *imago Dei*. El término "*imago*", usado en alemán como "*Bild*", fue de una influencia determinante sobre el esta lengua para la conformación de la palabra "*Bildung*" (formación). Ahora bien, sí en el latín se empleó el vocable "*formatio-onis*" para la palabra "formación" y significaba acción y efecto de formar o de formarse, esta palabra tuvo continuidad en su uso como formación gracias a la revaloración de que fue objeto dentro de la tradición mística alemana de finales del medioevo, para la que formar significaba "estampar" la imagen de Dios en el alma. En dicho período el concepto se encontraba estrechamente ligado a la idea de la tradición cristiana según la cual se consideraba que el hombre llevaba en sí la imagen de Dios (*imago Dei*) y que ésta se encontraba impresa en el alma del ser humano. Baste recordar la expresión "*Ebenbildlichkeit Gottes im Menschen*" para referirse a la idea de que el hombre está hecho

a imagen y semejanza de Dios. Místicos alemanes como Jacob Böhme, Johann Arndt, Valentin Weigels, guiados por esa idea religiosa de que el hombre había sido creado a semejanza de Dios, se preocuparon por darle realización a tal idea: devenir lo más parecido posible a Dios. Es en este contexto en el que la formación como proceso de hacerse semejante a Dios se vuelve un programa. Producir siempre imágenes de conformidad con Dios o con las otras imágenes que este transmitía de sí. La idea de fondo era que la fuerza formadora y creadora de Dios se encontraba también en el hombre, en su espíritu, en su alma y que había que buscar la forma para que ésta se desplegara —como se puede notar, ligada a esta concepción está la de la necesidad de educación, o mejor, del ser humano como ser formable y, por tanto, necesitado de educación—.

Para la mística del barroco la terminología resulta insuficiente y se distancia de los místicos del medioevo tardío. Es por medio de Böhme y sus seguidores que la terminología adquiere nuevos matices, sobre todo en relación con la teoría de los elementos. Para los primeros pietistas, especialmente para Arnold —su estilo mezcla el lenguaje de los místicos y los científicos, y se movió entre los místicos y los pietistas—, quien habla de formación espiritual, y para Klopstock —formación del alma—, la formación hacía alusión a un proceso a través del cual el espíritu del hombre se llenaba, se enriquecía interiormente, gracias a la constante mediación que éste mantenía con Dios. Dios es un artista creador que le da forma al caos del mundo. El artista, como lo manifiesta la poesía de Klopstock (1748), se parece en ese sentido a Dios y se sirve del titanismo para crear. Klopstock habla también en su poesía de la formación a través del amor. Pero esta formación no era algo que se daba simple y espontáneamente en el hombre, sino algo que el mismo hombre estaba en capacidad de comprender y, por tanto, de desarrollar. El hombre, como bien lo vio también Comenio —contemporáneo de Descartes—, es como un ser que está llamado a formarse, una semilla, una masa informe y bruta que necesita de la educación para formarse.

Con el correr del tiempo, sin embargo, algo curioso tuvo lugar en la tradición del pensamiento occidental y, más precisamente, dentro del mundo alemán: especialmente por el influjo de Klopstock y de Bodmer el vocablo "*Bildung*" —palabra típicamente alemana— pasó a sustituir a la palabra "formación" proveniente del latín y sus derivados "*Formation*", "*Formierung*", o "*sich formieren*", y la idea de formación quedó así restringida con dicha palabra a la lengua alemana, inclusive hasta el día de hoy.

No obstante, hay otros autores que plantean que quien la utilizó por primera vez fue Meister Eckhart. Lo interesante con este autor es que con su concepto de "*Bildung*" hay una postura que no parte de una *conformitas* con Cristo, sino de la búsqueda de Dios en tanto *otro* que se refleja en el hombre como otredad en él. La formación queda anclada a la idea, y esto es lo interesante, de que en el proceso de formación el hombre debe superar todas las imágenes que se hace de sí (yo como ficción) para de este modo poder acceder a la experiencia radical y límite de lo *sin-imagen*. Formarse significa en ese sentido liberarse de todas las imágenes que se posee —en no adaptarse como lo denuncia Adorno— y buscarse a sí mismo en tanto yo sin imagen. En otras palabras, formarse quiere decir acá tanto *de-formarse como transformarse*. Vemos originarse así también los primeros esbozos de una *teoría de la formación como proceso constante de devenir humano*, un espacio de reflexión que le da cabida a la *crítica antropológica* y una visión del hombre como *homo absconditus* que dice algo de sí mismo, pero que no puede determinarse totalmente.

Con el concepto de formación hacemos alusión acá entonces a la estructuración *epigenética* del ser humano con la que se plantea que los individuos no se encuentran insoslayablemente determinados por su propio desarrollo natural, ni por su origen metafísico o religioso, sino por sus propias prácticas —lo que Kant (1991, 1995) denominó en su "*Antropología*" como antropología en sentido pragmático⁷—. Es decir,

7 Para Kant una antropología no sólo debe preguntar, desde el punto de vista fisiológico, por lo que la naturaleza humana hace del hombre, sino, ahora en sentido pragmático, por lo que dicho hombre, en tanto ser activo y libre, hace, puede o debe hacer de sí (Cf.: Kant, 1991, p. 7; 1995, p. 399). La antropología, concebida de ese modo, entra en una suerte de competencia con la ética, con la filosofía de la historia y con la pedagogía, y de esta manera adquiere un puesto, podríamos decir, subordinado dentro de la filosofía práctica. Ese lugar subalterno se podría cambiar sólo si la antropología no se declara partidaria de su programa fisiológico. Desde la perspectiva de la historia de la filosofía Hegel hace una crítica a la antropología, es decir, a la pura determinación natural del hombre que aparece con los Románticos como filosofía de la inmediatez. Según Hegel, la antropología todavía puede ser una teoría de la *posibilidad humana*, por oposición a una filosofía de la historia en tanto teoría de la *realidad humana*. Los discípulos de Hegel radicalizaron la crítica de este último con el polémico título de "antropologismo" y otros como Dilthey, destruyeron nuevamente el planteamiento histórico-filosófico con la afirmación de que la historia no dice otra cosa que la naturaleza del hombre es siempre la misma y que la verdad del hombre estaría en su siempre misma naturaleza. En este contexto la filosofía como parte de la antropología gana un cierto esplendor, pero ve amenazada, así mismo, su función científica, ya que sólo estaría para explicitar o para proclamar —y también para mantener implícita— una determinada imagen de hombre (y con ello una determinada visión de mundo).

que los individuos tienen que determinarse a sí mismos mediante su interacción con el mundo, transformándose a sí mismos y transformándolo. Expresado en términos procesuales, el concepto de formación designa ese movimiento en el cual los contenidos de un mundo material y espiritual se despliegan y se abren al individuo e, incluso, lo estructuran, y en el que el individuo, igualmente, se desarrolla y se abre a aquellos contenidos y a su conexión entre sí como realidad. Esa apertura tiene lugar como un volverse visible de los contenidos generales y categoriales, por el lado objetivo, y como el transcurrir de experiencias, apreciaciones y vivencias generales, por el lado del sujeto⁸.

Como se puede notar, desde muchas perspectivas el concepto se enrarece cuando en el ámbito hispanohablante, angloparlante o francófono se utiliza el concepto de educación, sin tenerse en cuenta, precisamente, que el acto de educar supone una interacción entre dos instancias, es decir, la educación se entiende como el influjo de una instancia sobre otra. La formación no niega esa relación con el mundo o con otras instancias, pero alude, sobre todo, al proceso de apropiación e interiorización del mundo —de la cultura— y a los efectos que dicho proceso tiene sobre el individuo. Uno puede decir también que los procesos formativos no se circunscriben, por tanto, a la educación institucional y al ámbito intraescolar. Se puede hablar igualmente de diferentes dimensiones de la formación como formación general, formación laboral o formación continua. También en el campo de las teorías de la formación se diferencia entre una formación formal, una formación material y una formación categorial como manera de enfatizar, bien sea en los contenidos formativos (formación material), en las fuerzas, capacidades y competencias humanas por desplegar (formación formal) o en el momento dialéctico entre ambas (formación categorial), el cual vincula el aspecto material y formal de la formación al asumir que el sujeto se constituye como tal al apropiarse de los contenidos formativos de la realidad social y, en ese proceso, despliega sus capacidades y competencias básicas que permiten, a su turno, que el sujeto se empodere y confronte de una manera intensa esos contenidos formativos de modo que la formación, bajo esta óptica, ha de concebirse, ante todo, como un proceso de mutuo enriquecimien-

8 En la actualidad, esta idea pedagógico-filosófica sobre la formación queda recogida en el concepto de "habitus" de Bourdieu. De todas maneras, respetando los matices que este autor le da con su concepto, dicha idea ya había sido expresada en toda su profundidad por pensadores como Hegel (1993, p. 120, 286 y ss.; 2000; cf.: Pleines, 1986) y Humboldt (1995, p. 43, 234, 337, 562; 1997; cf.: Benner, 1990).

to de los materiales y contenidos formativos —de la cultura en sentido amplio— y del sujeto en formación —por su ampliación de horizontes, por su autoconciencia—.

La palabra "*Bildung*" en su sentido alemán, incluye, por tanto, una serie de matices que no se desprenden de las palabras cultura y educación en español. Así lo anotan precisamente los traductores de la obra *Verdad y Método* de Hans-Georg Gadamer, aunque todavía con una idea de formación como expresión de la alta cultura: "el término alemán '*Bildung*' que se traduce como formación significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. *Bildung* es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto..." (En: Gadamer, 1993, p. 38).

Hechas estas salvedades, consideramos que la traducción al español del trabajo de Theodor W. Adorno "*Theorie der Halbbildung*" como "Teoría de la pseudocultura", publicado en 1959 y que hace parte de los escritos del tomo 8 de los "*Gesammelte Schriften*" (1997), conocido también como "*Soziologische Schriften I*", tomo traducido al español en el 2004 como "Escritos sociológicos 1. Obra completa 8", resulta inadecuada. En primer lugar, por lo expuesto anteriormente sobre la formación y, segundo lugar, porque la partícula "pseudo" o "seudo" tiene el sentido de falso, lo cual no es aquí el caso con la expresión alemana "*Halb*" que denota algo mediocre o a medias. En ese sentido, con la expresión no se pone tanto en juego la falsedad sino la mediocridad, el carácter a medias, la degradación, la superficialidad y la incompletud de lo mentado. Por eso, atendiendo a lo dicho anteriormente y en aras de una reflexión profunda sobre dicho trabajo, vamos a mantener la diferenciación en las expresiones de formación (*Bildung*), semiformación (*Halbbildung*), educación (*Erziehung*) y cultura (*Kultur*) tal y como son usadas por el mismo Adorno en su escrito.

Así pues, el propósito de este trabajo es reivindicar la importancia de una teoría de la formación más allá del marco de discusión que plantea Adorno con respecto a una semiformación. A nuestro modo de ver, lo que queda esbozado en el escrito de Adorno, más allá del análisis de la semiformación como tal, consiste en una teoría crítica de la formación con la que, siguiendo la lógica de la "*Dialéctica de la Ilustración*", se trata de continuar el programa de ilustrar a la Ilustración sobre sí

misma. Partimos entonces de que el esquema de pensamiento que se evidencia en el escrito de Adorno se asemeja al esquema de pensamiento de la Teoría Crítica: un concepto —el de formación en este caso— entra en escena haciendo manifiestas ciertas pretensiones, pero en el proceso de dialéctica de la ilustración experimenta también su decadencia: la formación deviene en semiformación. No obstante, al final se reivindica el seguir aferrado al concepto, gracias, precisamente, al potencial que le es propio y a la reflexión crítica sobre el proceso que ha llevado a su degradación, es decir, gracias a la posibilidad de someter dicho proceso ilustrado a una ilustración. Por eso, para Adorno una crítica de la semiformación implica, a su vez, una crítica a la formación como tal:

| | | |
|---|---|---|
| <p>"Was aus Bildung wurde und nun als eine Art negativen objektiven Geistes, keineswegs bloss in Deutschland, sich sedimentiert, wäre selber aus gesellschaftlichen Bewegungsgesetzen, ja aus den Begriff von Bildung abzuleiten. Sie ist zu sozialisierter Halbbildung geworden, der Allgegenwart des entfremdeten Geistes. Nach Genesis und Sinn geht sie nicht der Bildung voran, sondern folgt auf sie [...] Dass Halbbildung, aller Aufklärung und verbreiteten Information zum Trotz und mit ihrer Hilfe, zur herrschenden Form des gegenwärtigen Bewusstseins wird —eben das erreicht weiter ausgreifende Theorie" (Adorno, 1997, p. 93-94).</p> | <p>"Lo que resultó de la educación y se sedimentó como una especie de espíritu objetivo negativo, en modo alguno sólo en Alemania, habría que derivarlo ello mismo de leyes sociales dinámicas, esto es, del concepto de educación. Ésta se ha convertido en pseudocultura socializada, en la omnipresencia del espíritu alienado. Respecto a génesis y sentido, no precede a la educación, sino que la sigue [...] Que la pseudocultura, a pesar de toda ilustración y difusión de la información, y con su ayuda, se ha convertido en la forma dominante de la conciencia presente —justo eso exige una teoría de más amplio alcance" (Adorno, 2004, p. 86-87).</p> | <p>"Lo que devino de la formación y se sedimentó ahora como especie de espíritu objetivo negativo, en modo alguno solamente en Alemania, habría que deducirlo como tal de leyes sociales dinámicas, es decir, del concepto de formación. Ésta se ha convertido en semiformación socializada, en la omnipresencia del espíritu alienado. Según su génesis y sentido, la semiformación no precede a la formación, sino que se sigue de ella [...] El que la semiformación, a pesar de toda la ilustración y de la información difundida, y con su ayuda, haya devenido en la forma dominante de la conciencia del momento —justamente eso es lo que exige una teoría de más amplio alcance" (Adorno, 1997, p. 93-94). Traducción A. K. R.</p> |
|---|---|---|

Consecuentes con lo anterior y siendo críticos con el mismo Adorno, vamos a plantear una radicalización de la Dialéctica de la Ilustración en clave histórico-formativa; esto es, ya no en términos de una reconciliación —de una vuelta al paraíso o de una escatología feliz— entre naturaleza y espíritu, ni en el modo de irracionalidad nihilista, sino en términos de un ejercicio de diagnóstico, de sospecha⁹ y de apertura de horizontes; es decir, en términos de una “antropología dialéctica” que trabaja sobre su propia diferencia antropológica en clave histórico-formativa, tal y como se puede ver ya en ciertos planteamientos de un Rousseau¹⁰, por ejemplo, y como lo desarrollaremos en el último apartado de la mano de autores como Dietrich Benner y Dietmar Kamper.

La crisis de la formación como un problema de la época y de la sociedad en general

La teoría la semiformación de Adorno se convirtió en un texto clave para la pedagogía crítica o ciencia crítica de la educación en el contexto de surgimiento del movimiento estudiantil alemán. No obstante, el mismo Adorno

- 9 El problema fundamental de la antropología consiste en que ya en cada investigación en la elección de sus métodos tiene que partir de una imagen de hombre concreta, de una concepción determinada de hombre y, en consecuencia, en cada investigación sólo volvería a encontrar esa imagen de hombre. En ese mismo sentido, Kamper (1973) constata la paradoja de la imposibilidad de lograr un concepto de hombre. Su camino de solución es la “diferencia antropológica” que consiste en un concepto de hombre que comprueba conceptualmente la imposibilidad de un concepto de hombre. Con el concepto de diferencia antropológica Kamper aboga por una perspectiva de pensamiento antropológico-filosófico más autorreflexiva debido a su problema estructural. La antropología filosófica tendría que reflexionar metódica e históricamente sobre su concepto de hombre, antes de la pregunta por el hombre, a partir de una perspectiva de la diferencia.
- 10 Siguiendo acá Rousseau, confluimos en que el ser humano pasa inevitablemente por un proceso de perfeccionamiento que implica, a la vez, la posibilidad de perfección como de corrupción. En ese sentido, Rousseau no determina la perfectibilidad de un modo positivo y, por tanto, no es teleológica. Es precisamente en este contexto que la naturaleza del ser humano no puede ser vista más como algo bueno o malo —como lo planteaba de alguna manera Hobbes—, ya que malas o buenas pueden ser únicamente las realizaciones de dicha perfectibilidad, según un contexto de interpretación histórico-cultural específico. Más bien se trata de que al ser humano, en tanto ser libre y perfectible, le es “natural” la “desnaturalización” o “renaturalización” (Derrida). De allí que ya no sea posible, ni se prefiera un “retorno a lo natural” —como se malinterpretó a Rousseau desde el mismo Voltaire—, pues la naturaleza tan sólo puede cumplir el papel de referente hipotético —ficción teórica— de la que no sabe nada con certeza, pero que sirve para el ejercicio de crítica al presente. De todas maneras, específicamente en el programa pedagógico de Rousseau —en el *Emilio o de la educación*— la historia “abierta” del ser humano va transformándose en una teleología de la armonía como aspiración humana a un estado de felicidad. El ser humano debe volver a encontrar entonces su puesto en la creación. Cf.: Zirfas, 1993.

ya hacía la salvedad en su momento con respecto a la crisis de la formación, en el sentido de que ésta no debía ser considerada como un asunto exclusivo de la reflexión pedagógica, ni como un problema particular del sistema educativo y de las formas —métodos— de educación. Al respecto escribe:

| | | |
|---|---|--|
| <p>“Die allerorten bemerkbaren Symptome des Verfalls von Bildung, auch in der Schicht der Gebildeten selber, erschöpfen sich nicht in den nun bereits seit Generationen bemängelten Unzulänglichkeiten des Erziehungssystems und der Erziehungsmethoden” (Adorno, 1997, p. 93).</p> | <p>“Los síntomas de la decadencia de la cultura visibles por doquier, también en la clase de los cultos mismos, no se agotan ya en las insuficiencias, censuradas generación tras generación, de sistema y métodos educativos” (Adorno, 2004, p. 86).</p> | <p>“Los síntomas de la decadencia de la formación, visibles en todas partes, también en la clase de los formados mismos, no se agotan ya en las insuficiencias del sistema educativo y de los métodos educativos criticadas por generaciones” (Adorno, 1997, p. 93) AKR.</p> |
|---|---|--|

De acuerdo con Adorno, la decadencia de la formación era un asunto que se había expandido por todas las esferas de la sociedad —no sólo alemana— y que ameritaba el concurso de muchas instancias para su reflexión. Esta problemática debía ser vista entonces como un asunto crucial de la época caracterizada, precisamente, como el momento de la “omnipotencia del espíritu alienado” (Adorno, 1997, p. 93), momento el que la semiformación se había vuelto la forma dominante de la conciencia presente (Adorno, 1997, p. 94; 2004, p. 87). El diagnóstico es que ante esta situación no basta con reformas ni con reflexiones aisladas. Se trata de un problema tal y con tales dimensiones que deja de ser una simple problemática de disciplinas particulares como la pedagogía o de una sociología de la educación, para convertirse en un asunto acuciante de nuestra época. El hecho entonces de que la formación haya devenido en semiformación, según la tesis de Adorno, advierte sobre la dominación de una suerte de “espíritu objetivo negativo” (Adorno, 1997, p. 93; 2004, p. 86) que hay que sacar a la luz con base y a partir de la radicalización de la reflexión sobre la formación misma.

Así pues, quien observe con cuidado el planteamiento de Adorno esbozado en su *“Teoría de la semiformación”* se dará cuenta de que la formación allí entra a cumplir un papel mediador¹¹ y central como parte de su

11 Recordemos que un concepto gnoseológico fundamental para Adorno (2005), concepto que se encuentra a lo largo de su dialéctica negativa, es el de mediación. Con él, Adorno sostiene que la experiencia se encuentra histórica y socialmente mediada.

crítica amplia a la sociedad y a la dinámica perversa de la Ilustración en relación con los procesos de individuación —subjetivación—, a los que alude, por ejemplo, en su escrito: “*Educación, ¿para qué?*”:

“Ich möchte aber nun doch noch ein paar Worte über Individuation sagen. Sie haben von der Erziehung zum Individuum gesprochen, und sicher war der Anti-Individualismus, der die deutsche pädagogische Diskussion so lange beherrscht hat und der immer noch nachklingt, reaktionär, faschistoid. Man muß gegen den autoritären Anti-Individualismus angehen. Auf der anderen Seite aber dürfen wir es uns hier nicht so leicht machen. Man kann die Erziehung zum Individuum nicht postulieren. Es fehlen heute weitgehend soziale Möglichkeiten der Individuation, weil die allerrealsten, nämlich die Arbeitsprozesse, gar nicht mehr die spezifisch individuellen Eigenschaften erfordern [...] Aber ich meine nun doch, die Gesellschaft setzt im allgemeinen heute auf Nichtindividuation eine Prämie; darauf, daß man mitmacht. Parallel dazu läuft jene innere Schwächung der Ich-Bildung, die der Psychologie längst unter der *Ich Schwäche* geläufig ist [...] Geht also heute das Individuum zugrunde [...] so wird auch dem Individuum gleichsam heimgezahlt, was es selber verübt hat” (Adorno, 1997, p. 122-123) ”.

“Quisiera, de todos modos, añadir un par de cosas sobre la individuación. Ha hablado Ud. de la educación para el individuo, y no me cabe la menor duda de que el anti-individualismo que durante tanto tiempo ha dominado la discusión pedagógica alemana y del que aún se escuchan ecos, es reaccionario, fascistoide. Hay que proceder contra el anti-individualismo autoritario. Pero, por otro lado, tampoco debemos facilitar-nos demasiado las cosas en este sentido. No es posible postular la educación para el individuo. Faltan hoy ampliamente posibilidades sociales de individuación, porque las más reales de todas, concretamente el proceso de trabajo, ya no exigen las cualidades específicamente individuales [...] Yo sigo pensando, de todos modos, que la sociedad premia hoy en general la no individuación, premia a los que hacen lo que todos hacen. Paralelamente a ello discurre esa debilitación interna de la formación del yo que la psicología conoce desde hace ya mucho tiempo bajo el rótulo de ‘debilidad del yo’ [...] Así pues, si hoy el individuo sucumbe [...] cierto es también que individuo recibe el pago secreto de lo que él mismo ha perpetrado” (Adorno, 1998, p. 102-103).

De allí la necesidad de no subestimar el problema de la formación y reducirlo sólo a ese contexto de discusión, pues éste se deja tratar como el punto de anclaje de una filosofía de la historia con el de una filosofía de la génesis del sujeto moderno. Pero miremos un poco más al respecto.

El doble carácter de la cultura y de la formación

Adorno, consecuente con esa distinción propia del contexto alemán y que se puede evidenciar de manera particular en los trabajos de Herder (1990) y Humboldt (1956, 1974, 1980), distingue entre formación y cultura. En ese sentido, sostiene que la "formación (*Bildung*) no es otra cosa que cultura (*Kultur*) según el lado de su apropiación subjetiva (Adorno, 1997, p. 94; 2004, p. 87)¹². Esta aseveración de Adorno constata que este autor no está al margen de una tradición de pensamiento en la que la formación ha sido considerada históricamente como cultura interiorizada. Consecuente con esta línea de reflexión, Adorno concibe la formación como el despliegue y realización del individuo al hacer suya la cultura, redimensionarla y resignificarla y, en ese proceso, determinarse a sí mismo como individuo, como sujeto autónomo.

Según Adorno, tanto la cultura como la formación tienen un doble carácter: ambas aluden, por un lado, a la cultura del espíritu o cultura espiritual y, por el otro, a la configuración de la vida real, es decir, al dominio de la naturaleza como forma de autopreservarse y de adaptarse (*anpassende Naturbeherrschung* Dominio adaptativo de la naturaleza). La formación, en particular, contiene en sí misma ambos momentos —distanciamiento y autoconservación (*Selbsterhaltung*)—. Ese doble carácter, en opinión de Adorno, está marcado por cambios históricos que se dejan analizar en el marco del proceso social de consolidación de la burguesía. Esto permite ver por qué, en la actualidad, formación y cultura ya no se experimentan como algo sustancial y vital, y se transforman, en consecuencia, en ideología. De allí la tesis de Adorno, según la cual, la formación se ha convertido en semiformación socializada en un contexto cultural que ya no tiene un anclaje en la praxis vital.

12 "...Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung" (Adorno, 1997, p. 94).

Cultura

Por un lado y con respecto a la cultura en específico, Adorno sostiene que ésta también "tiene un doble carácter: remite a la sociedad y media entre ésta y la semiformación" (Adorno, 1997, p. 94; 2004, p. 87). En ese sentido, denuncia con ello una concepción de cultura que, en el contexto alemán, ha sido entendida preponderantemente como "cultura espiritual" (Adorno, 1997, p. 94) y que se ha opuesto, como acabamos de decir, a la praxis vital. En ello radica, lo que podríamos considerar, de cierto modo, su unidimensionalización, su decadencia y, también, su elitización:

| | | |
|---|---|---|
| <p>"Dass der Geist von den realen Lebensverhältnissen sich trennte und ihnen gegenüber sich verselbständigte, ist nicht nur seine Unwahrheit, sondern auch seine Wahrheit; keine verbindliche Erkenntnis, kein geratenes Kunstwerk wäre durch den Hinweis auf seine soziale Genese zu widerlegen. Wenn die Menschen den Geist entwickelten, um sich am Leben zu erhalten, so sind die geistige Gebilde, die sonst nicht existierten, doch keine Lebensmittel mehr. Die unwiderrufliche Verselbständigung des Geistes gegenüber der Gesellschaft, die Verheissung von Freiheit, ist selber so gut ein Gesellschaftliches, wie die Einheit von beidem es ist" (Adorno, 1997, p. 121).</p> | <p>"El hecho de que el espíritu se separara de las condiciones reales de vida y se independizara frente a ellas no constituye sólo su falsedad, sino también su verdad; ningún conocimiento necesario, ninguna obra de arte lograda sería refutable señalando su génesis social. Si los seres humanos desarrollaron el espíritu para mantenerse vivos, los constructos espirituales que no existían no son ya sin embargo víveres. La irrevocable independización del espíritu frente a la sociedad, la promesa de libertad, es ella misma algo tan social como lo es la unidad de ambos" (Adorno, 2004, p. 112-113).</p> | <p>El que el espíritu se separara de las condiciones reales de vida y se independizara de ellas, no es sólo su falsedad, sino también su verdad; ningún conocimiento obligatorio, ninguna obra de arte lograda sería refutable con respecto a su génesis social. Si los seres humanos desarrollaron el espíritu para mantenerse con vida, las formas espirituales, que si no fuera por ello no existirían, ya no son más, no obstante, medios de supervivencia. La irrevocable independización del espíritu con respecto a la sociedad, la promesa de libertad, es ella misma tan social como la unidad de ambos" (Adorno, 1997, p. 121) AKR.</p> |
|---|---|---|

La cultura, de acuerdo con el pensador de Frankfurt, se convirtió en "valor"; en el lenguaje de la filosofía edulcorada y empalagosa. Acá han de considerarse: la gran metafísica especulativa y la gran música que ha crecido con ella. Se trata, pues, de una intelectualización de la cultura

que confirma de forma virtual su impotencia y su contradicción: la vida real de los hombres existiendo ciegamente, entregándose ciegamente a las relaciones en curso. Por eso, el propio sentido de la cultura no puede separarse de la organización de los asuntos humanos y la formación (*Bildung*) que prescinde de estos asuntos se absolutiza y se convierte en semiformación (*Halbbildung*).

Adorno plantea que fue Dilthey quien introdujo el concepto de cultura del espíritu como fin en sí mismo para la "elevada" clase media alemana, poniéndolo en manos de los maestros. Los enunciados diltheyanos aparecidos en el libro que este autor dedicó a Hölderlin, resultan indistinguibles de los productos de la *industria cultural*. Pero la crítica no es dirigida únicamente en contra de Dilthey, ni Emil Ludwig, ni otros escritores, resultan muy bien librados. Esta crítica a los malos ensayos como fuentes de semiformación también es elaborada por Adorno en su escrito: "*El ensayo como forma*" (2003). Así, cuando el ensayo se decanta por deducir las producciones culturales de algo subyacente a ellas, se enreda excesivamente en la promoción cultural de la prominencia, el éxito y el prestigio "[...] de engendros destinados al mercado" (Adorno, 2003, p. 14). El ejemplo retomado por Adorno, para ilustrar este tipo de ensayos, lo constituye, básicamente, las biografías noveladas y el tipo de escritura afín a ellas. Se trata de un tipo de forma "[...] cuya sospecha de falsa profundidad para nada protege de la conversión en hábil superficialidad" (Adorno, 2003, p. 14). Otros autores criticados son, por ejemplo, Sainte-Beuve, Herbert Eulenberg y Stefan Zweig; esta literatura, comenta, no lleva a cabo una crítica de los conceptos abstractos fundamentales, ni de los datos sin concepto, ni de los clichés gastados, más aún, presupone estos elementos implícitamente y de manera aprobatoria. Al respecto dice: "Tales ensayos se confunden ellos mismos con aquel folletín con que confunden la forma los enemigos de ésta. Exonerada de la disciplina de la servidumbre académica, la libertad intelectual misma se hace servil, acepta gustosa la necesidad socialmente preformada de la clientela" (Adorno, 2003, p.15). Se trata de ensayos que, afanados por sus ventas y, al mismo tiempo, apartados de la disciplina académica, terminan convirtiéndose en algo servil y conformista. Responden, en último término, a las necesidades de la consciencia establecida, lo que evidencia esa tendencia universal a la semiformación en la que los contenidos espirituales (*geistige Gehalte*) se convierten en bienes de consumo y en donde, para tomar parte de la cultura, sólo basta con *informarse* acerca de ella.

Pero la intelectualización y elitización de la cultura lleva también a que la formación, desligada de la vida, no se pueda ver en el marco de sus propias condiciones y relaciones históricas y sociales. De allí la afirmación de que es posible considerar que la formación ha devenido en semiformación, porque lo que se ha tenido por cultura ha sido tan solo cultura espiritual absolutizada, en oposición a la praxis, y la formación misma, como interiorización subjetiva de la cultura, en adaptación individual.

Con la espiritualización de la cultura se constata entonces la impotencia del espíritu con respecto a los medios que crea para la progresiva dominación de la naturaleza y, por tanto, para la progresiva dominación de la vida real de los hombres¹³. De allí que una teoría de la cultura de largo alcance no puede quedarse en la simple mirada crítica a la *sociedad de masas*. Para ello se necesita, siguiendo a Kamper, "de una nueva 'ética' del conocimiento que eleve a concepto las consecuencias catastróficas del pensamiento burgués y que sepa cómo hacerlas productivas de un modo pedagógico. Antropológicamente hablando, eso significa el UMPOLUNG de la diferencia, concretamente para la praxis vital del individuo en particular y trascendentalmente para la praxis investigativa de las ciencias humanas" (Kamper, 1973, p. 21).

Formación

Por otro lado y según Adorno, la formación designa, en sentido empático, un vínculo tensional, es decir, una dialéctica de dos momentos a saber: espíritu y adaptación; y precisamente porque la formación se refiere a algo doble: autonomía y adaptación, entonces existe en ello el peligro de que uno de los dos momentos se diluya: de nuevo, que la formación devenga unidimensional y, por tanto, en semiformación. El doble contenido de los conceptos de cultura y de formación implica que, por un lado, la cultura, en su lógica pervertida, ha enfatizado en lo que Adorno

13 Por eso, el concepto de cultura entendido como realización de la libertad se torna, como lo sostiene Adorno, en contra de aquellos movimientos revolucionarios que buscaron realizarlo —la cultura se convierte en valor—. Dicha concepción refleja el hecho de que no se haya logrado la plena emancipación de la burguesía o sólo se haya logrado dicha emancipación en un momento en que la sociedad burguesa ya no podía equipararse más a la humanidad. Por eso, Adorno plantea que "[...] el fracaso de los movimientos revolucionarios que en los países occidentales querían realizar el concepto de cultura como libertad ha retrotraído, por así decir, sobre sí mismos las ideas de esos movimientos, y no sólo oscurecido la interdependencia de éstos y su realización, sino que la ha cubierto con el sello del tabú" (Adorno, 2004, p.87).

llama el momento de la adaptación (*Anpassung*), ha acostumbrado a los hombres a estar amoldados los unos a los otros. Por el otro, la idea filosófica de formación (*Bildung*) ha expresado el sentido de darle forma permanente a la existencia natural. Así pues, esta idea de formación se refiere a dos cosas:

- 1) a la eliminación de las fuerzas destructoras del ser humano mediante su adaptación recíproca — "*Bändigung der zerstörerischen Kräfte des Menschen durch ihre Anpassung aneinander*" (Adorno, 1997, p. 95; 2004, p. 88)— y
- 2) a la salvación de lo natural en resistencia contra la presión del orden caduco establecido por los hombres — "*Rettung des Natürlichen im Widerstand gegen den Druck der hinfälligen, vom Menschen gemachten Ordnung*" (Adorno, 1997, p. 95; 2004, p. 88)—.

Los ejemplos acá de esta idea filosófica son Schiller, en quien se ven los dos momentos, y Hegel, quien con su teoría de la formación y del trabajo, específicamente bajo el concepto de enajenación, hace triunfar el desiderátum de la adaptación en medio incluso del humanismo.

La adaptación lo domina todo, según argumenta críticamente nuestro pensador. Gracias a su presión sobre los seres humanos perpetúa en estos lo no configurado, la agresión. De manera que para Adorno, la adaptación es la característica de la dominación progresiva de la sociedad moderna¹⁴ y se convierte en el esquema dominante de todas las esferas de la vida. Incluso en su momento de relación con lo cultural y lo social, se vuelve en el pretexto para legitimar el ejercicio de dominación de los hombres sobre los hombres. Dice Adorno que de una sociedad completamente adaptada es de lo que advierte su concepto desde el punto de vista de la historia espiritual, que, vista en estos términos, no es más que historia natural, pues premia la supervivencia del más apto (*The survival of the fittest*). Citemos directamente a Adorno: "Si se petrifica el campo de fuerzas que se llama formación convirtiéndose en categorías fijas, ya sean espíritu o naturaleza, soberanía o adaptación, entonces cada una de esas categorías aisladas cae en contradicción con lo por ella mentado y se entrega a la ideología, fomenta la involución" (Adorno, 1997, p. 96; 2004, p. 89).

14 La adaptación se vuelve el esquema de la dominación progresiva que encuentra su equivalente o su esquema subyacente en la mimesis como asemejarse a la naturaleza (*Natur Gleichmachen*).

Bajo esa dinámica unidireccional surge entonces el sujeto como existencia que se autocontrola y esto se extiende también a la sociedad en general como sociedad que se autolimita y se adapta. Así, con la unilateralización de la adaptación en los procesos de formación se trata del dominio de la naturaleza externa que le permita al sujeto controlar lo existente, por un lado, y del dominio de la naturaleza interna para reforzar la conexión precaria entre los individuos y evitar así las formas de anomia y desorden. Al respecto escribe: "De modo inverso la cultura ha resaltado unilateralmente, donde se entendió como configuración de la vida real, el momento de la adaptación, ha llevado a los hombres a comportarse para amoldarse los unos a los otros. De esto se precisaba para reforzar progresivamente el precario contexto de socialización y contener aquellas irrupciones hacia lo caótico, que es evidente que acontecen de forma periódica allí donde está establecida una tradición de una cultura espiritual autónoma" (Adorno, 1997, p. 95; 2004, p. 88). El proceso de formación como ingreso al mundo de la cultura ilustrada, como forma de liberarse de las formas de cohesión tradicionales¹⁵ —religión, oscurantismo— y como forma de no caer en la animalidad, al desligarse de su aspecto vital, hace que los individuos no encarnen su autodeterminación, que no desplieguen su potencial crítico y que devengan, en consecuencia, en sujetos adaptables y consumidores de eso que se les presenta, según ese doble carácter, como cultura en tanto "espíritu objetivo negativo".

En síntesis, el carácter doble tanto de la cultura como de la formación, como espíritu y naturaleza, surge en el antagonismo social que la cultura quisiera resolver, aunque no puede —consciencia del desgarramiento—. En la hipóstasis, santificación o idealización del espíritu a través de la cultura la reflexión cambia la separación prescrita socialmente entre trabajo físico e intelectual. Adorno hará una crítica del principio dominante, esto es, al principio espiritual, pero se centrará en la adaptación por considerarla "[...] directamente el esquema del dominio progresivo" (Adorno, 2003, p. 89) Dicho de otro modo, el hecho de igualarse a la naturaleza convirtió al sujeto en capaz de controlar lo existente, control que avanza y se instala socialmente como algo que se encuentra por encima de la pulsión,

15 En la fase de surgimiento de la burguesía la adaptación adquirió una función emancipatoria en la medida en que fue necesaria para la creación de nuevas formas de socialización —con respecto al orden teológico y teocrático anterior— y de producción racionales que entraron a reemplazar las formas feudales anteriores.

es decir, por encima del proceso vital de la sociedad. La adaptación se ve retenida por el poder que impide la reconciliación. Se ha convertido en fetiche lo mismo que el espíritu. Ellos son, ambos, primacía de los medios organizados universalmente sobre todo fin racional, pura pseudoracionalidad (*Pseudorationalität*) aconceptual. Y esta falsa conciencia se fusiona con la, igualmente falsa, conciencia del espíritu¹⁶.

El papel de una teoría de la formación en el marco de una crítica ilustrada a la Ilustración

Como dijimos, para Adorno¹⁷ todo lo anterior no hace del concepto de formación algo obsoleto, pues éste lleva el potencial y la fuerza que debe llevar al concepto mismo a salir de su reificación y sedimentación —por ejemplo, como una teoría no afirmativa de la formación o como antropocrítica en perspectiva histórica—. Se trata, siguiendo a Wellmer (1993), de ilustrar a la ilustración acerca de sí misma, praxis que sólo es posible en el medio conceptual. Bajo este punto de vista, es necesario utilizar el concepto de modo que éste se vaya en contra de la tendencia cosificadora del mismo pensamiento conceptual o, lo que es lo mismo, de su actividad identificadora, petrificante. Si nos guiamos por los planteamientos de la dialéctica negativa (Adorno, 2005), se trata de ir, mediante el concepto, más allá del concepto. Pero este pensamiento conceptual implica, por decirlo así, una organización constelativa del lenguaje en la que un concepto siempre, necesariamente, se encuentra amarrado a otros conceptos. La crítica del lenguaje (*Sprachkritik*), como crítica ilustrada a la Ilustración, implicaría varios elementos, a saber: en primer lugar es, sobretodo, crítica del lenguaje social y del dominio. Pretende hacer visible aquello que es reprimido por lo social. Esta crítica se mueve a partir de una suerte de lógica de la descomposición en la que la actividad dialéctico-negativa busca disolver lo sólido que habita en el concepto, esto es, el mundo de las convenciones, las normas, las reglas y, en sentido amplio, de aquello que, en el proceso histórico y social, nos ha sido dado. En segundo lugar, esta crítica del lenguaje asume la forma de una suerte de *ontología negativa*, aquella actividad dirigida

16 Cf.: Adorno, 2005, p. 438 y ss.

17 En esa medida, la crítica a la formación como semiformación es dependiente entonces del respectivo concepto de formación, por lo que habría que preguntarse también por ¿cuál es el concepto de formación en Adorno? Con lo que entraría en juego también una concepción de hombre o imagen de hombre en tanto sujeto cultural y formado.

a otorgarle la palabra a lo que no es, lo silenciado, lo dejado de lado o invisibilizado en el proceso de civilización, pues se parte de la idea de que por el hecho de no ser no significa que no sea nada. En este caso la utopía, como consciencia de la posibilidad, le sirve al pensamiento, toda vez que le muestra un pedazo de la existencia que, aunque de modo negativo, alcanza a lo que no es y, en esta operación, se devela que lo que no es, es más que lo que realmente es. Por último, esta crítica del lenguaje conlleva un elemento ético: deberíamos usar el concepto sin ir en contra de la cosa o del asunto al cual éste se refiere. El lenguaje no puede anular lo no-idéntico, pues ello sólo aparece al interior del lenguaje mismo. Podemos decir, estableciendo junto con Adorno una relación entre lenguaje, cosa e historia, que pensar un concepto (*Begriffe*) no es solamente pensar su historia sino, fundamentalmente, el dolor y el padecimiento¹⁸ concentrados en la cosa, en su contenido histórico-material. Más aún, la crítica del lenguaje nos permite ver que de lo que ha llegado a ser, de lo dado, se pueden formular nuevas interpretaciones.

Formación y emancipación

La formación no constituye, pues, en ningún sentido, una invariante humana. No sólo es algo diferente en diferentes épocas según su contenido y sus instituciones, sino que también es una idea que puede ser transpuesta a placer. De modo histórico y civilizatorio, la idea de formación se liberó con la burguesía y así como la igualdad y la libertad, así se debía realizar también la formación en la sociedad burguesa. Los caracteres sociales del feudalismo, como el *gentilhomme*, el *gentleman*, y la vieja erudición teológica, fueron liberados de su existencia tradicional y de sus determinaciones específicas y, en este movimiento, se independizaron de las circunstancias vitales –contexto histórico-social– en las cuales estaban antes incorporados. En este momento, estas características del feudalismo empiezan a ocupar, ya modificadas, un lugar central en la sociedad burguesa de libres e iguales. Se trataba de sociedades en las que era evidente la emergencia del individualismo burgués: “La formación debería ser lo

18 De allí sus críticas, sin duda animadas por un evidente elitismo, a cierto tipo de ensayo y de filosofía basado en lo considerado por él como pura palabrería incapaz de decir algo sobre aquello que la conmueve, sobre el sentido que la compone (Adorno, 2003). La ambiciosa trascendencia del lenguaje al sentido desemboca fácilmente, según el filósofo, en una oquedad de sentido que se confunde con las aspiraciones del positivismo, así crea estar por encima de él. La palabrería entonces o, según anota Adorno, la *jerga de la peculiaridad*, taponan el sentido, produce palabras vacías.

que le correspondiera, puramente como su propio espíritu, al individuo libre, que se fundamenta en su propia conciencia, pero que sigue actuando en la sociedad y sublimando sus pulsiones" (Adorno, 1997, p. 97, 2004, p. 90). Es una formación considerada, implícitamente, como condición de una sociedad autónoma, en ese sentido: "[...] cuanto más claros los individuos, tanto más clarificado el todo" (Adorno, 1997, p. 97; 2003, p. 90).

De allí que la dinámica de desarrollo de la sociedad burguesa abarque y repercute sobre el concepto mismo de formación. No obstante, en la medida en que pierde su conexión con la idea de humanidad (*Humanität*) y del proyecto ilustrado en su sentido positivo, la formación se convierte en un valor y deviene en ideología. La formación se vuelve en la característica de la burguesía y por tanto en su asunto privilegiado. Es ella la que posee el monopolio sobre la formación —quién es formado, por medio de qué, con qué aspectos culturales—. Dentro de esa misma lógica la formación se funcionaliza: como cualificación para el trabajo¹⁹, como bien de unos pocos, a partir del cual se ejerce dominio sobre otros (Ver p. 97 de Adorno). Así el problema más que de formados y no formados, es el de la expansión de la formación de una manera mediocre y degradada que implica, en términos culturales, un vaciamiento de los bienes culturales hasta convertirse en mercancías y la formación, en semiformación. Con el desarrollo de la sociedad burguesa y el surgimiento en esa dinámica del proletariado durante la fase de consolidación de la sociedad industrial se fetichizan ambos momentos de la cultura, a saber: espíritu y adaptación. Lo interesante acá es que la contradicción entre formación y sociedad no sólo resulta de aquellos que se pueden considerar como no formados o de la no formación de ellos, sino que precisamente se los provee de una semiformación²⁰ para que, entre otras

19 "No es posible postular la educación para el individuo. Faltan ampliamente hoy posibilidades sociales de individuación, porque las más reales de todas, concretamente el proceso de trabajo, ya no exigen las cualidades específicamente individuales" (Adorno, 1998, p. 102). "Son las condiciones concretas de trabajo en la sociedad las que imponen el conformismo [...] La impotencia de los trabajadores no es sólo una artimaña de los patrones, sino la consecuencia lógica de la sociedad industrial, en la que se ha transformado finalmente el antiguo destino bajo el esfuerzo por sustraerse a él" (Horkheimer y Adorno, 2003, p. 89).

20 Una persona semiformada tiene, de alguna manera, el mismo saber del que dispone una persona formada, pero aquél utiliza ese saber de una manera domesticada y cosificada, por ejemplo, en la medida en que clasifica y subsume asuntos de una manera mecánica o habla de cosas de manera enciclopédica. Incluso esto lo pone en una situación distinta al mismo no formado, quien quizá no posea un saber básico y especializado, pero sí un conocimiento resultado de su vida.

cosas, no amenacen las condiciones de producción material. Se entra así en una socialización masiva de la semiformación que deviene, a su vez, en una forma de control y en algo totalitario (Adorno, p. 108).

Con la formación se postula la idea de un estado de la humanidad sin *status* ni explotación, es decir, emancipado; ahora bien, desde el punto de vista de una teoría crítica de la formación habría que ver que en el momento en el cual esta formación se enreda, se confunde, con la praxis de los fines particulares que, en cuanto remunerados, constituyen el trabajo social útil, atenta, en ese momento, contra sí misma. Vemos pues cómo Adorno introduce una crítica del modelo liberal de sociedad; modelo que supone que en la idea de formación se encuentran presentes algunos elementos relativos a fines y, en este sentido, dichos elementos deberían llevar a los individuos a constituirse en racionales en una sociedad racional. La idea liberal de formación supone, ideológicamente, que los individuos son libres en una sociedad libre. Según el modelo liberal, y su perspectiva de la autonomía racional, cada cual es formado por sí mismo. Como lo indica nuestro pensador: "Cuanto menos cumplen esta promesa las circunstancias sociales, especialmente las diferencias económicas, tanto más mal vista es la idea de la relación a fines respecto de la formación" (Adorno, 1997, p. 98; 2004, p. 90-91).

Una teoría crítica de la formación habría de mostrar que el sueño de la formación, centrado en la idea absurda de la utilidad, se falsifica a sí mismo pues se convierte en apología del mundo, que se dispone según ese dictado. Es en el ideal formativo que establece a la cultura de modo absoluto, propio de la sociedad burguesa, que se abre paso la cuestionabilidad misma de la cultura. La hipóstasis de la cultura es, al mismo tiempo, la conducción a su decadencia. De allí que lo considerado como emancipación tan solo haya servido para los intereses burgueses y que la sociedad burguesa misma, a pesar de ello, no haya podido equipararse o en encarnar el proyecto de realización de la idea de humanidad. Dicho de otra manera, para Adorno, a pesar de las pretensiones elevadas de una formación —burguesa—, tal y como esta se ha llevado a cabo hace que la emancipación burguesa no puede equipararse a emancipación de la humanidad —y en ello radica su falla—. Esto se comenzó a mostrar ya desde el siglo XIX, cuando el pensamiento humanista sobre la formación, desligado de sus relaciones teóricas, llevó a confusiones y reduccionismos. La formación entendida como acumulación de conocimientos llevó a una suerte de distorsión del concepto mismo

al desvincular de él el problema de la autonomía e introducir la idea de capacitar a los sujetos para hablar de todo y de nada sustancial. La concepción de formación desprovista de esta perspectiva termina siendo una ideología burguesa que privilegia y mantiene el monopolio de las clases dominantes. Así, mientras por un lado Adorno critica la falta de sentido social de las teorías de la formación, por otro lado, critica la degeneración de la formación en semiformación y en formación técnica como estrategia del capitalismo.

Así pues, hay que evitar, mediante una dialéctica de la formación, que predominen visiones en las que se absolutiza la autonomía del espíritu frente a la realidad social y no dejar que el espíritu se reduzca al producto de las relaciones existentes. "Si algo puede ayudar al hombre contra la frialdad generadora de desdicha es el conocimiento de las condiciones que determinan su formación y el esfuerzo por oponerse anticipadamente a ellas en el ámbito individual" (Adorno, 1998, p. 90). El potencial crítico del concepto de formación radica en la posibilidad que brinda para un distanciamiento —en términos pedagógicos, sociológicos, filosóficos— con respecto a aquellas pretensiones, normas, directrices y sobreentendidos sociales que en el marco de una sociedad industrializada, tecnificada e instrumental, determinan nuestra vida. La liberación del sistema de producción y producción feudal supone un proceso de toma de conciencia —sujeto— que se debe realizar mediante el programa de una formación que dote al ser humano de lo necesario para su autoconservación ya que éste no depende de un orden externo, sino de sí mismo. La educación para la emancipación y para la mayoría de edad ve entonces en la reflexión y autorreflexión el momento en el que, sin desconocer el afincamiento en lo social, se produce el distanciamiento frente a lo existente —crítica—. "La educación sólo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica" (Adorno, 1998, p. 81).

Bajo el flujo de formas de vida cada vez más complejas y complicadas los seres humanos deben poder establecer una relación con el mundo menos opresora y más libre. Sólo así pueden determinar su propia posición, afrontar y enfrentar la realidad, y hacerse más autoconscientes. Todo esto se constituye en condición para la acción. Se trata entonces, de procurar un tipo de educación, siguiendo a Benner, como incitación a la autoactividad que le permita a los individuos dejar de ser una "consciencia cosificada", entendida como "consciencia que se ciega ante todo ser devenido, frente a toda penetración cognitiva en lo condicionado

de uno mismo, una consciencia, en fin, que absolutiza lo que es-así" (Adorno, 1998, p. 88).

Siguiendo nuevamente a Benner, queda abierto así el espacio en el que uno podría hacer una crítica pedagógica a la sociedad —es decir, en clave de una teoría de la formación no afirmativa— al hacerse la pregunta por la posibilidad real de los sujetos de formarse y de tomar una postura frente al mundo y al hacerse la pregunta por una educación en concordancia con todo lo anterior.

Nos interesa resaltar entonces que, a partir de lo anterior, se pone en cuestionamiento cualquier determinación preestablecida del individuo según medidas que vengan dadas única y exclusivamente sobre la base de un interés social externo que no tenga en cuenta a los individuos en cuestión. De allí que una crítica social a la educación se limite tan sólo a cuestionar la posibilidad o no de que la educación realice la reproducción de los fines que orienta dicha sociedad o los del modelo de sociedad que contrapone, convirtiendo así la praxis pedagógica en *un simple medio*. Una *teoría crítica de la educación y de la formación*, por el contrario, pone en cuestión los fines que orientan a la sociedad —o grupo social— existente o los fines de la sociedad proyectada como posible; todo esto en el marco de una teoría no afirmativa de la formación, de la educación y de las instituciones pedagógicas en los siguientes modos:

a) desde la teoría de la formación no afirmativa cuestiona los fines propuestos como fines prefijados que imposibilitan o reducen las posibilidades de realización de la formabilidad humana; lo que, en consecuencia, lleva implícito también una crítica a las formas afirmativas de educación.

b) desde una teoría de la educación no afirmativa desarrolla sus esfuerzos reflexivos en pro de no reducir la pregunta por la educación a un problema de la eficacia pedagógica (por ejemplo, a una educación sujeta a una racionalidad técnico-instrumental burguesa o a una cualificación científica de la práctica del maestro como forma encubierta de regulación y control social) o a un asunto de simple medio social para la reproducción de los fines sociales ya establecidos.

Ante el reto de incitar a una formación para la autodeterminación y la autoactividad, lo que se abre como espacio de crítica en un sentido

formativo no afirmativo no es propiamente una crítica ideológica a los sistemas sociales concretos con base en la afirmación y reivindicación absoluta de otros, sino el problema pedagógico de crear escenarios para dinámicas reflexivas en donde se reconozcan dichos sistemas sociales y se cuestionan a la luz de la posibilidad o no de despliegue de la perfectibilidad humana y de su realización en medio de la praxis, la historicidad y el lenguaje. Esto es, sobre las posibilidades que, pedagógicamente hablando y según los principios de Benner, se abren para los sujetos concretos en su proceso de formación. Siguiendo a Adorno, entonces, "... una democracia exige personas emancipadas. No es posible representarse una democracia realizada sino como una sociedad de emancipados" (Adorno, 1998, p. 95). Pero esa formación para la democracia debe estar anclada a una teoría de la formación negativa y no positiva (Cf. Benner) tal y como lo plantea el mismo Adorno: "Quienes defienden, dentro de la democracia, ideales educativos que apuntan contra la emancipación, o lo que es igual, contra la decisión autónoma consciente de cada persona, individualmente considerada, son antidemócratas, por mucho que propaguen sus representaciones ideales en el marco formal de la democracia. Las tendencias a presentar desde fuera ideales que no surgen de la propia conciencia emancipada, o quizá mejor, que no se justifican ante ella, sólo pueden ser consideradas como lo que aun siguen siendo hoy, esto es, como tendencias reaccionarias de cuño colectivista" (Adorno, 1998, p. 95). Lo anterior permite apreciar que con una crítica pedagógica a la sociedad en clave de una teoría no afirmativa *no* se trata del problema de cambiar una teleología social por otra —a pesar de que este es el ejercicio que generalmente se suele ver y que, en muchos casos, se considera pedagógicamente legítimo sin más por el hecho de considerarse crítico—. Hay que tener en cuenta que con la crítica social resulta un escenario de debate en el que no necesariamente se cuestionan los fines desde los cuales la sociedad piensa sus formas y estrategias de reproducción, precisamente, porque desde allí se realiza un ejercicio afirmativo-formativo que, además, no tiene en consideración los principios pedagógicos de la formabilidad —como posibilidad de perfeccionamiento y no de simple adaptación— y la incitación a la autoactividad —como ejercicio no adoctrinador—. De allí que, generalmente, una crítica social a la educación muestre sus limitaciones, pedagógicamente hablando, en la medida en que lo que único que cuestiona es la educación como una simple forma de mediación —de reproducción—, pero no los fines que subyacen al ejercicio mismo de la crítica social que realiza; esto es, en el marco de unos presupuestos ilustrados.

Por eso, una formación que pase esto por alto, se establezca por mor de sí misma y se absolutice, es porque se ha vuelto semiformación, es decir, culturización espiritual como un fin en sí mismo. Como lo dice Adorno: "La organización del mundo se ha convertido ella misma de modo inmediato en su propia ideología. Ejerce una presión tan enorme sobre las personas, que prevalece sobre toda educación. Defender el concepto de emancipación sin tener bien en cuenta el inconmensurable peso de la ofuscación de la consciencia por lo existente sería, realmente, algo idealista en sentido ideológico [...] Emancipación significa en cierto modo lo mismo que concienciación, racionalidad. Pero la racionalidad es siempre también, y esencialmente, examen de la realidad, y ésta entraña regularmente un movimiento de adaptación. Si ignorase el objetivo de la adaptación y no preparase a las personas para orientarse cabalmente en el mundo, la educación sería impotente e ideológica. Pero si se queda ahí, si se limita producir '*well adjusted people*' (gente bien adaptada), haciendo así efectivamente posible el prevalecimiento del estado de cosas existente, y además en sus peores aspectos, la educación resulta igualmente problemática y cuestionable. En esa medida cabe decir que el concepto de educación para la consciencia y la racionalidad apunta a un combate en dos frentes" (Adorno, 1998, p. 96).

Los procesos de formación como un punto de orientación para una antropocrítica en clave histórica

Si se entiende la formación, ahora ya no tanto como formación de elite o enciclopédica, sino simplemente como proceso de subjetivación —precisamente en relación con un concepto también amplio de cultura—, entonces el programa de una "dialéctica de la Ilustración" en la línea de Adorno —y de Horkheimer— adquiere unas nuevas connotaciones: una crítica, en clave histórica, de los procesos de subjetivación como manera de mostrar que se dejó de lado y que se redujo en el proceso ilustrado.

Para este propósito Kamper ofrece un diagnóstico del callejón sin salida en el que cae la discusión sobre la antropología filosófica a partir de los aportes de la Teoría Crítica. Por oposición a Marquard, para quien es posible una determinación positiva de la antropología filosófica y una reconciliación entre filosofía de la naturaleza y filosofía de la historia, Kamper llega a la conclusión de que el ocuparse con la antropología filosófica como totalidad llega a un punto y ese dilema sólo puede ser superado mediante una crítica, o mejor, mediante la destrucción de la

antropología como un ejercicio de antropocrítica²¹. El problema "hombre" se habría desbocado mediante teoremas antropológicos y tendría que ser puesto en libertad sólo mediante la crítica. De esta manera Kamper exige una perspectiva histórica no sólo referida al hombre sino también a la antropología filosófica como tal que tendría también que diferenciar históricamente su propia concepción de hombre. El problema fundamental de la antropología consiste en que ya en cada investigación en la elección de sus métodos tiene que partir de una imagen de hombre concreta, de una concepción determinada de hombre y, en consecuencia, en cada investigación sólo volvería a encontrar esa imagen de hombre.

En ese mismo sentido, Kamper constata la paradoja de la imposibilidad de lograr un concepto de hombre. Su camino de solución es la "diferencia antropológica" que consiste en un concepto de hombre que comprueba conceptualmente la imposibilidad de un concepto de hombre. Con el concepto de diferencia antropológica Kamper aboga así por una perspectiva de pensamiento antropológico-filosófico más autorreflexiva debido a su problema estructural. La antropología filosófica tendría que reflexionar metódica e históricamente sobre su concepto de hombre, antes de la pregunta por el hombre, a partir de una perspectiva de la diferencia.

Para efectos del pensar, ello quiere decir que lo que el hombre fue, es o pueda ser sólo puede ser comprendido dentro de un marco histórico-social del que el pensar mismo sobre el hombre no puede escapar. Esta "doble historicidad" (Wulf) radical, la del objeto y la del sujeto, no hace más que poner en evidencia que la esencia del hombre permanece infundamentable simple y llanamente porque el hombre no tiene algo así como una esencia y/o condición auténtica. El hombre esquivo toda interpretación cerrada ("perfectibilidad" (Rousseau) como perfeccionamiento) y se manifiesta, más bien, como una construcción constante, determinada histórica y socialmente. Desarrollar esa antropocrítica en clave histórica significa entonces que se es consciente de que la estructura de su discurso crea las condiciones para poder plantear la pregunta por el ser humano, pero en ese mismo proceso determina también los límites de su preguntar y de su conocer.

21 El comienzo de la antropología se podría ubicar así con la llegada de la burguesía, con la cual, a partir del concepto de "hombre general", se instituyó un nuevo poder organizador en contra de la teología. Heidegger —y su ontología fundamental— sería el punto más alto de la crítica antropológica.

En ese sentido, una "*antropo-crítica* (Anthropologie-Kritik) [...] puede ser caracterizada como una crítica que trata de situarse desde el 'punto de vista de la historia' (*Standpunkt der Geschichte*) y desde allí discriminar todos los planteamientos antropológicos que quieren cosificar (*dingfest machen*) una 'naturaleza humana' sin considerar su variabilidad histórica. En la medida en que esos planteamientos no son sólo efectivos de un modo teórico, sino también práctico y determinan ampliamente los sobreentendidos de la sociedad tardío-burguesa, la crítica tiene que tratar de agenciar *una teoría del conocimiento como teoría de la sociedad*. En tanto discriminadora ella se sirve de la relación tematizada de historia y naturaleza humana, la cual representa no tanto un problema de la ciencia, sino de la praxis política. A pesar de ello, la crítica a la antropología, precisamente porque rechaza de un modo polémico una 'naturaleza' que permanece igual, una 'esencia' general, un 'concepto' de hombre vinculante, tiene que poner en juego una propia concepción diferenciada de la 'conditio humana', cuyo conocimiento pueda ser relevante para el progreso de las ciencias humanas. Esa concepción en lo siguiente lleva la caracterización programática de '*diferencia antropológica*'. Si lograrse salir a la luz de la oscuridad de las premisas, sería posible una ciencia del hombre como crítica, una 'antropología crítica' como aparece pendiente desde hace tiempo en algunos autores de variada procedencia [...] En el presente la ciencia del hombre se ha escindido en una antropología restaurativa deudora del ideal de conocimiento de la ciencia natural y en una antropo-crítica (*Anthropologie-Kritik*) ligada a una filosofía de la historia revolucionaria. Ambas recurren, a pesar de que se desarrollan en direcciones opuestas, al mismo problema: a la miseria del individuo burgués que [...] ya no puede conceptualizarse más a sí mismo y a su situación" (Kamper, 1973, p. 10-11, 13).

No obstante, a pesar de esa imposibilidad epistemológica infranqueable y de esa condición abierta y "excéntrica" (Plessner), el hombre es el único ser que necesita saber de sí para estabilizarse, entenderse, actuar e interactuar en y con el mundo. Ese saber y esa comprensión de sí que logra no son definitivos, pero sí necesarios. A partir de acá la reflexión antropológica se instaura entonces como un juego constante de pregunta y respuesta, en el que se debe ser conciente que se puede saber algo, pero no todo. La reflexión antropocrítica en clave histórica adquiere así su justificación y le hace justicia a la idea de que el ser humano en tanto ser formable puede devenir de muchos modos posibles.

Referencias

- Adorno, Theodor W. (1997) "Theorie der Halbbildung". En: *Gesammelte Schriften, Tomo 8, Soziologischen Schriften 1*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, pp. 93-121.
- Adorno, Theodor W. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Helmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Adorno, Theodor W (2003). "El ensayo como forma". En: *Obra completa, 11. Notas sobre literatura*. Madrid: Ediciones Akal, pp. 11-34.
- Adorno, Theodor W. (2004). "Teoría de la pseudocultura". En: *Obra completa, 8. Escritos sociológicos 1*. Madrid: Ediciones Akal, pp. 86-113.
- Adorno, Theodor W. (2005). "Dialéctica negativa". En: *Obra completa, 6. Dialéctica negativa y La jerga de la autenticidad*. Madrid: Ediciones Akal, pp. 16-499.
- Adorno, Theodor W. y BECKER, Hellmuth (1970). "Erziehung - wozu?" En: ADORNO, Theodor W. *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959-1969*. Frankfurt am Main, pp. 110-125. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Lehre/som3/BuG/adorno-becker1969.rtf>
- Benner, Dieter (1990). *Wilhelm vom Humboldts Bildungstheorie*. Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Benner, Dietrich (1990a). *Las teorías de la formación. Introducción histórico-sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógicos*. En: *Revista de Educación*, no. 292, pp. 7-36.
- Benner, Dietrich (1991). *La capacidad formativa y la determinación del ser humano*. En: *Educación*, vol. 43, pp. 87-102.
- Benner, Dietrich (1996). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Foucault, Michel (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica: Argentina.
- Gadamer, Hans-Georg (1993). *Verdad y Método*. Ed. Sígueme, Salamanca.

- Hegel, G. W. F. (1993). *Fenomenología del espíritu*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. W. F. (2000). *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, Martin (1986). *Kant y el problema de la metafísica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Herder, J. G. (1987). *Werke, Tomo II. Herder und die Anthropologie der Aufklärung*. München. Allí: *Abhandlung über den Ursprung der Sprache* (1772), pp. 251 y ss.
- Herder, J. G. (1990). *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* (1774). Stuttgart.
- Hermann, Ulrich (Ed.) (1982). *Die Bildung des Bürgers. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert*. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Hernández-Pacheco, Javier (1992). *Los límites de la razón. Estudios de filosofía alemana contemporánea*. Madrid: Editorial Técno.
- Heydorn, H. J. (1970). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt.
- Heydorn, H. J. (1979). *Bildungstheoretische Schriften, Tomo 2*. Frankfurt.
- Hofmeister, Arnd (1998). *Zur Kritik des Bildungsbegriffs aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. Diskursanalytische Untersuchungen*. Hamburg: Argument Verlag.
- Honneth, Axel (1994). *Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Horkheimer, Max y Adorno, Theodor W. (2003). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Editorial Trotta.
- Horkheimer, Max y Adorno, Theodor W. (1997). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Humboldt, Wilhelm von (1995). *Werke in fünf Bänden I, Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Humboldt, Guillermo de (1996). *Escritos políticos*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Humboldt, Wilhelm von (1997). *Bildung und Sprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Jäger, Werner (1992). *Paideia*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Kamper, Dietmar (1973). *Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologie-Kritik*. München: Carl Hanser Verlag.
- Kant, Immanuel (1991). *Antropología en sentido pragmático*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kant, Immanuel (1995). *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Tomo 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- López Álvarez, Pablo (2000). *Espacios de negación. El legado crítico de Adorno y Horkheimer*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Pleines, Jürgen-Eckhardt (1986). *Hegels Theorie der Bildung. Tomos I y II*. Hildesheim, Zurich, New York: Georg Olms Verlag.
- Wellmer, Albrecht (1993). *Sobre la dialéctica de modernidad y posmodernidad. La crítica de la razón después de Adorno*. Madrid: Editorial Visor.