

# UN ENSAYO SOBRE LA SOCIOLOGÍA NEGATIVA DE LA EDUCACIÓN DE T. W. ADORNO

Francesc Jesús Hernández i Dobon (francesc.j.hernandez@uv.es)[1]

Departamento de Sociología y Antropología Social. Universidad de Valencia

*Al profesor Manuel Jiménez Redondo*

## 1. Introducción

Pocos meses después de la muerte de Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1969) (que se mencionará abreviadamente como Adorno, como resulta habitual), la editorial Suhrkamp de Fráncfort del Meno, publicó un volumen con el título *Erziehung zur Mündigkeit* (Adorno 1970). En este libro, Gerd Kadelbach recogía dos conferencias de Adorno sobre la educación, ya publicadas anteriormente en *Eingriffe* (Adorno 1963), otras dos que habían aparecido en *Stichworte* (Adorno 1969a) –libros, ambos, que pretenden ofrecer «modelos críticos»–, y cuatro conversaciones, mantenidas en la Radio de Hesse, con el mismo Kadelbach y con Hellmut Becker, director del Instituto para la Investigación de la Educación de Berlín. La última de estas conversaciones fue emitida el 13 de agosto de 1969, justo una semana después de la muerte de Adorno, el 6 de agosto, y el volumen toma su título. En conjunto, ocho textos sobre la educación que corresponden a la última década de Adorno (1959-1969) y que han conocido diversas traducciones al castellano, tanto en las versiones que se han hecho de *Eingriffe* y *Stichworte* (Adorno 1972 y 1969b), como en ediciones parciales (Adorno; Becker 1994) o en la versión completa (Adorno 1998). En estas traducciones se traslada la palabra «*Mündigkeit*» que aparece en el título de la obra original de dos maneras distintas, como «mayoría de edad» y como «emancipación». El término alemán deriva de «*Mund*», que significa «boca», y expresa la idea de que la mayoría de edad, la posibilidad de emancipación, supone la capacidad de responder por uno mismo, de ser responsable. Es conocido el uso que hizo Immanuel Kant en 1784 de la noción «*Mündigkeit*» para definir de manera inversa la Ilustración: «Ilustración es la salida del hombre de su propia minoría de edad [*Unmündigkeit*] culpable. La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro» (Kant 1978a: 53; véase la discrepancia de traducciones en Kant 1989a y 1989b).

Kant no sólo estableció una relación entre «*Mündigkeit*» e Ilustración (*Aufklärung*), sino que también formuló una teoría de la educación en el marco de su proyecto ilustrado de filosofía trascendental (Kant 1978b). Por ello, no deja de resultar sorprendente el título del libro de Adorno, que compila sus últimas intervenciones sobre la educación, toda vez que fue él, junto con Max Horkheimer, un crítico implacable de la Ilustración. Sin duda en la obra de ambos ocupa un lugar central el libro conjunto *Dialéctica de la Ilustración* (Horkheimer; Adorno 1944, rev. 1947), que fue continuado, en cierto sentido, por el *Eclipse de la razón* de Horkheimer (1947) y la *Mínima Moralia* de Adorno (1951). Por ello, se suscita inmediatamente una primera cuestión: ¿cómo conjugar la crítica a la Ilustración con la determinación de la educación a partir de una noción –emancipación– de ineludibles connotaciones ilustradas? También se presenta una cuestión ulterior: ¿constituyen los textos compilados por Kadelbach toda la Sociología de la Educación adorniana? Y si así fuera, ¿por qué Adorno no trató de la educación en escritos anteriores, es decir, en un período de casi cuarenta años, cuando, como veremos, consideraba asuntos que se han presentado frecuentemente relacionados con ese campo?; o si lo hizo, ¿de qué peculiar manera que sus

escritos no fueron incluidos en la antología mencionada y en general no son mencionados en los tratados más conocidos de Sociología de la Educación? A estas cuestiones trata de dar respuesta[2] este escrito.

## 2. Auschwitz y la teoría crítica

Según Kant, todos los intereses de la razón (tanto los especulativos como los prácticos) se resumen en las tres cuestiones siguientes: ¿qué puedo [kann] saber? ¿qué tengo que hacer? y ¿qué puedo [darf] esperar? (*KrV* A 804-805, B 832-833, Kant 1981a: 677). En sus lecciones de *Lógica* se añade una cuarta cuestión: ¿qué es el hombre? (Kant 1981b: 448). Como se sabe, la filosofía trascendental kantiana fundamentó una respuesta a las cuestiones anteriores: la *Crítica de la Razón Pura*, teórica y práctica, tendría que dar una contestación satisfactoria a la primera cuestión; elaborada esta propedéutica sería posible una Metafísica, de la Naturaleza y de las Costumbres, que sirviera al segundo interés de la razón, y en la elaboración de la metafísica como ciencia quedaría establecida la historia de la razón pura, ausente en la primera crítica, que permitiría dar cumplida cuenta de la tercera cuestión.

El idealismo postkantiano quiso dar satisfacción a los intereses de la razón en el orden inverso al propuesto por el filósofo de Königsberg. Era una Filosofía de la Historia, como las que elaboran Fichte o Schelling o presenta Hegel como «fenomenología del Espíritu», la que, en definitiva, permitía satisfacer el interés práctico y el interés teórico de la razón. Adorno, como veremos, se enfrenta a la respuesta idealista, sin que ello suponga un retroceso a las afirmaciones kantianas.

En primer lugar, Auschwitz es una fenomeno(i)logía de la Barbarie. Como escribió Hans Jürgen Krahl, «Adorno ha hecho, de Auschwitz, concepto de contingencia, concepto de irracionalidad de la historia» (Claussen 1994: 51). El *Lager* resulta algo, por así decir, ininteligible, tanto con explicaciones de corte individual o psicológico, como con otras de tipo social o material. En el primer caso, «Auschwitz opera con una lógica que es inmanente al espíritu, su regresión» (Adorno 1969a: 347) —concepto éste, el de regresión, sobre el que volveremos más adelante—, pero sin embargo, «la psicología no llega hasta el horror» (Adorno 1951: 215; 1998b: 164, § 103). En el segundo caso, y como una crítica al marxismo tradicional, «el complejo mecanismo del valor de uso y valor [de cambio] que determina la sociedad burguesa, y que fundamenta también la posibilidad de liberación de ésta, deja de ser efectivo, es abolido» (Claussen 1994: 53). La historia pierde su misterio salvífico, o, más exactamente, éste queda invertido. Auschwitz es una contra-salvación (Adorno 1998b: 237, § 149). La pérdida del misterio salvífico se refleja, según Adorno, en los escritos de Kafka, que intuyen un espacio entre la vida y la muerte (Adorno 1973: 156).

En segundo lugar, por lo que respecta al interés práctico, la discontinuidad histórica referida por la noción de Auschwitz establece un nuevo imperativo categórico (en el sentido que acuñó Kant en la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres* o la *Crítica de la razón práctica*), un nuevo principio moral, universal y necesario: impedir la repetición de Auschwitz (Adorno 1966: 358; 1975: 365), lo que como veremos se proyectará en los escritos de Adorno sobre educación citados anteriormente. Cualquier posible *amor intellectualis* ya no puede ser más que odio inexorable contra lo malo, lo falso y lo temible de nuestro mundo, invocado por la palabra Auschwitz (Adorno 1976: 153; 1983: 33).

En tercer lugar, la irrupción de la barbarie de los campos de concentración nazifascistas cierra el paso al interés teórico y a toda cultura. Con la dialéctica de la Ilustración se ha desvanecido la «presunción audaz» de la razón sobre el *mundus intelligibilis* (según la formulación de la 3ª antinomia de la razón pura kantiana). Como afirmaba Max

Horkheimer: «La ciencia recurre a la estadística; al conocimiento le es suficiente con *un* campo de concentración» (carta a Paul Tillich, de 1942, cit. Wiggerhaus 1994). La metafísica sólo puede tornarse materialismo. El resultado del interés especulativo de la razón queda reducido a inmundicia. Se completa así la inversión, no según la pauta del idealismo hegeliano, de la filosofía trascendental kantiana: «la autorreflexión crítica [que] hace a su vez revoluciones a la revolución copernicana» (Adorno 1966: 10; 1975: 9).

La versión de las lecciones kantianas de *Lógica*, según la cual los intereses de la razón se resumían en la pregunta antropológica, también encuentra cumplida respuesta en la reflexión de Adorno sobre Auschwitz. Allí perece el hombre individual y el genérico (Adorno 1966: 354-355; 1975: 361-362).[3]

Por último, Auschwitz también ha transformado el proyecto de una teoría crítica, tal y como lo perfiló Horkheimer en 1937 (Horkheimer 1990: 223-289). Como escribe Detlev Claussen (1994: 57-58): «Si una vez fue un placer el análisis de la sociedad después de un duro esfuerzo intelectual, ya que así se hacía posible fundamentar la esperanza de la transformación, el lastre de recordar la historia se hace cada vez más grande con el conocimiento del hecho de que ni el exilio ni el hecho de haber nacido después mengua la culpa de haberse salvado. [...] Auschwitz transforma también la teoría crítica: ya no muestra, como dijo una vez Horkheimer, las posibilidades objetivas de la voluntad consciente».

### 3. «Skoteinos»

El artículo «Educación después de Auschwitz» (Adorno 1977a: 674-690; 1998a: 79-92) comienza presentando el imperativo educativo derivado del hecho de que Auschwitz *fue*: que no se repita. La existencia de la barbarie abre la posibilidad de su repetición y deja planteado un imperativo moral de carácter principal. La educación ha de estar determinada, por tanto, por la discontinuidad histórica que introduce el *Lager*. El hecho de que se la haya dedicado poca atención suscita la alarma. Es preciso replantear la exigencia ante el riesgo de que Auschwitz se repita porque la presión social continúa gravitando. Educación para la autonomía, para la no colaboración, sería el programa didáctico derivado del imperativo de que Auschwitz no se repitiera, junto con la eliminación de la violencia sobre el cuerpo.

La identificación ciega con lo colectivo, la cosificación de la conciencia que produce la técnica o la emergencia del *nationalismus* son también factores de la aparición de la barbarie. Todo ello conduce a una didáctica que «tendría que transformarse en sociología», es decir, «enseñar sobre el juego de fuerzas sociales que hay bajo la superficie de las formas políticas» (Adorno 1977a: 674 ss.).

Las afirmaciones anteriores sobre la educación después de Auschwitz son, ciertamente, radicales. Sin embargo, suscitan inmediatamente la cuestión de si en ellas se agota la reflexión adorniana sobre la educación. Se defenderá aquí que tal no es el caso, sino que, aunque no aparecieran en la antología mencionada, se pueden rastrear en los escritos de Adorno otras afirmaciones al respecto. Ahora bien, este ejercicio presupone superar la aparente oscuridad de sus obras.

Adorno sabía bien que lo contenido en una obra podría implicar una cierta configuración que suscitara problemas hermenéuticos, con los que tenía que acarrear en pro de la coherencia teórica. Así lo muestra su estudio de Hegel o su relación con Benjamin. Al primero dedicó un largo artículo, «*Skoteinos* o cómo habría de leerse», titulado con una palabra griega que significa «oscuro, tenebroso, ininteligible», tratando precisamente esta cuestión (Adorno 1991: 119-190). Walter Benjamin, que ejerció sobre Adorno una profunda influencia, comparaba en una ocasión el tratado, que es de origen árabe, con la arquitectura

del Islam: la estructura se abre desde el interior. Con este código podrían descifrarse muchos artículos de Adorno, cuyo contenido «se revela contra la forma sistemática» (Habermas 1975: 145). A la dificultad interpretativa de los escritos de Adorno hay que añadir los problemas que depara su traducción.[4]

Antes de formular el imperativo de una educación para la emancipación, cuando advierte que «la presión social» hacia la barbarie «sigue gravitando», Adorno disponía de una sociología de la educación, que denominaremos sociología negativa de la educación, aunque esta definición se tendría que tomar con muchas cautelas, habida cuenta de la escrupulosidad con que el mismo Adorno trató de las definiciones en sus cursos (Adorno 1976 y 1977b). A continuación, pues, haremos un «ensayo» sobre la sociología de Adorno, en el sentido que él atribuía a este concepto, a saber, un escrito marcado por la «osadía del intento» (Adorno 1994). Esta sociología negativa de la educación se inscribe en el campo determinado por cuatro antinomias teóricas, mutuamente entrelazadas.

- a) lo magisterial *versus*. lo pedagoguizado,
- b) lo dialógico *vs.* lo discipular,
- c) lo educativo *vs.* el cambio social,
- d) lo formativo *vs.* lo académico.

A continuación se comentarán estas cuatro antinomias. Como se puede suponer, las cuatro presentan mutuas interrelaciones, y la organización de la exposición en cuatro epígrafes no puede olvidarlas, máxime recordando «el horror a todo lo que es esquemático» que proclamó el mismo Adorno (Zima 1976: 56).

#### 4. Lo magisterial *vs.* lo pedagoguizado

El aprendizaje parece derivarse de un acto de magisterio. La modernidad pretendió orientar tal acto con racionalidad científica y tecnificarlo. ¿Resulta esta pretensión adecuada o supone una cierta contradicción en los términos? Adorno fijó una determinada contraposición entre lo magisterial y lo pedagoguizado (o pedagogizado) a partir de su formación filosófica y, sobre todo, de la experiencia de su instrucción musical.

Adorno tuvo entre sus profesores de filosofía a Hans Cornelius, cuya influencia fue patente en Horkheimer y otros miembros de la Escuela de Francfort. El mismo Adorno recibió su doctorado *summa cum laude* bajo la dirección de Cornelius, con una tesis sobre Kant (Jay 1989: 30). Cornelius escribió obras de filosofía del arte, como su libro *Kunstpädagogik (Pedagogía del Arte)*, Erlenbach-Zurich, 1920). La preocupación artística de Cornelius era análoga al interés musical de Adorno (Jay 1989: 288), y por ello tal vez preparara su pretensión de relacionar sociología y música, a la que no fue extraña la reflexión sobre lo magisterial.

Adorno tenía en alta estima lo magisterial. Su aprendizaje musical, que se completó a partir de 1924 en la escuela de Arnold Schönberg en Viena, con Alan Berg, le marca la impronta de valorar el magisterio coherente, que Adorno encuentra representado en la «pasión pedagógica» de Schönberg (Janik; Toulmin 1974: 134-135). La técnica dodecafónica «no permite aquella generalidad de preceptos en cuya traslación al caso particular consiste propiamente la pedagogía musical» (Adorno 1985: 239-249) y Schönberg mantuvo una «negación obstinada y, a mi parecer –afirma Adorno–, muy legítima, a enseñar en ningún momento las técnicas radicalmente nuevas» (Adorno 1985: 205). En *Filosofía de la nueva música*, el primer libro que publica en Alemania tras la Guerra, Adorno desarrolla el contraste entre Schönberg y Stravinsky: Schönberg logra la autonomía y la individuación desarrollando las –utilizando el término marxiano– fuerzas de producción (*Produktivkräfte*), buscando una

forma y una técnica radicalmente nuevas, y «olvidando» los viejos procedimientos. Como sucedía con las obras de Kafka y Beckett, la música de Schönberg muestra «como son las cosas», y al mostrar la realidad tal cual es, logra escapar a su ideología. Por el contrario, la música de Stravinsky, que representa el «modernismo moderado», retrocede hacia formas arcaicas (Bartók) y, al renunciar a la radical modernidad de la forma, sacrifica su autonomía a la ideología dominante en una sociedad que no tolera el principio de individuación. La música de Stravinsky sacrifica el individuo a la colectividad mistificada: «La desintegración del sujeto, que la escuela de Schönberg combatió con tenacidad, es explícitamente interpretada por la música de Stravinsky como la forma superior en la que se logra superar al sujeto» (Adorno 1941: 103, cit. Zima 1976: 85-86).

También encuentra Adorno en las obras de Paul Valéry una actitud semejante a la de Schönberg: «A sus ojos construir obras de arte significa: negarse a sumirse en el opio en el que se ha convertido todo el gran arte sensual a partir de Wagner, Baudelaire y Manet, y protegerse de la degradación que transforma las obras de arte en medios de comunicación, y a los consumidores en víctimas de un tratamiento psico-técnico.» (Adorno 1957: 193, cit. Zima 1976: 87)

En diversos lugares, Adorno establece analogías entre su aprendizaje musical en la escuela schönbergiana y su reflexión filosófica y sociológica. Por ejemplo, en la *Dialéctica negativa* analiza la semejanza entre la manera como los conceptos sociológicos han de ser «compuestos» a partir de elementos singulares, según la caracterización de Max Weber en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, y las composiciones musicales, que «a pesar de producirse subjetivamente, sólo están logradas si la producción subjetiva desaparece en ellas» (Adorno 1966: 168; 1975: 167-168; también Horkheimer 1972: 129 y Adorno 1983: 80-82). La música dodecafónica, que no sus escuelas (Adorno 1955: 179-180, cit. Jay 1989: 301), avanza el proceso de racionalización (Wiggershaus 1994: 90). La oposición de Schönberg a enseñar las técnicas nuevas no habría sido respetada después de su muerte. La antítesis entre el maestro y la escuela, entre lo magisterial y lo pedagogizado, se traduce en una añoranza del elemento negativo, crítico, del vienés (Adorno 1983: 14 y 16), y le lleva a oponerse a las «escuelas» dodecafónicas, porque en ellas se opera la «hipostalización» de la innovación de Schönberg (Adorno 1955: 179-180, cit. Jay 1989: 301)

La alta consideración de lo magisterial en música que Adorno recibe en la escuela de Schönberg armoniza con su valoración de la figura del «maestro concertador» y con su crítica al movimiento de la *Jugendmusik*. Adorno admiraba la figura del «maestro concertador» [*Korrepititor*], cuyo ideal veía encarnado en Reinhold Merten, maestro concertador en la Ópera de Francfort, «persona de espíritu decidido», que le causó «una fuerte impresión» (Adorno 1985: 218-219). El mismo Adorno realizó algunas experiencias en este campo.

La crítica al movimiento de la *Jugendmusik*, sección musical de la *Jugendbewegung*, se repite en sus artículos de Sociología de la Música. Se trata, para Adorno, de una «música pedagogizada», que elogiaba al musicante, con laúd y flauta dulce, frente al músico, con piano (Adorno 1985: 78-85); a la música barroca frente a la romántica y, sobre todo, la moderna; a la canción popular y su vinculación al pueblo, frente al intelectualismo —el dodecafonismo— (Adorno 1985: 121-122 y 124), aunque no ello no significa menospreciar el componente tradicional (Jay 1989: 352). Esta misma antinomia aparecería en la música de Sibelius, como apuntó Adorno (con el pseudónimo Hektor Rottweiler) en la crítica de Löwenthal a la obra de Hamsun y la literatura alemana *völkisch* (Löwenthal 1990: 74).

Las consideraciones de Adorno a la *Jugendbewegung* musical van más allá de la mera crítica para penetrar en el ámbito de la Sociología de la Música y de la Sociología de la Educación. Toma de Marx la noción de «carácter de fetiche» y de Freud el de «regresión» e introduce el concepto de «regresión del oír», en diálogo crítico con el artículo de Benjamin sobre «La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica» (Benjamin 1994: 15-57),

publicado –con algunas «tachaduras» forzadas por Horkheimer– en *Zeitschrift für Sozialforschung* (1936). Para Benjamin, en el caso del cine, el arte impone tareas nuevas a la percepción que acabarán movilizándolo a las masas. Por contra, Adorno considera que se ha producido una «regresión en el oír», consecuencia en buena medida de la *Jugendbewegung* musical. También la música para *teenagers* alimentaría un proceso semejante (Adorno 1985: 160-162). La regresión en el oír, entendida como el oír de personas regresivas, se debe a la «pedagogización», un proceso opuesto al magisterio de Schönberg, Webern o Berg, sus maestros (Adorno 1985: 147-148 y 124). La profesora Blanca Muñoz ha subrayado la importancia de la ópera *Wozzeck* de Alban Berg, mediante la cual «el conflicto social entra en la música» (Muñoz 2001). El *Wozzeck* de Berg se basa en el *Woyzeck* de Georg Büchner (escrito en 1836 y publicado en 1879) que es, como apunta certeramente Muñoz, «como un *Emilio* rousseauiano pero al revés»: Mientras en éste subyace un cierto optimismo propio del s. XVIII, en el personaje de Berg «se expresa el pesimismo histórico de la postguerra y la sensación de crisis característica del siglo XX», que se puede definir dentro de un irracionalismo determinista cercano a Schopenhauer. Una de las conclusiones que es preciso extraer de las premisas establecidas por Muñoz y su referencia rousseauiana es que en el dodecafonismo y el primer Adorno ya se formula la antinomia entre lo magisterial y lo pedagogizado con tal contundencia que se tendría una cierta conciencia de que el ciclo de la educación ilustrada habría tocado a su fin, un tema que ha reaparecido recientemente de la mano de los teóricos de la sociedad del riesgo (véase también Muñoz 2000).

Pero no sólo el músico, todo artista ha de emanciparse de las antiguas normas estéticas, de los *Leitbilder*, si no quiere renunciar a la autonomía de su obra. Lo contrario refleja la debilidad del Yo (Adorno 1967: 14, cit. Zima 1976: 84). Sin duda, un precedente de la distinción de Adorno entre lo magisterial y lo pedagogizado se puede encontrar en la crítica de Schopenhauer a la filosofía académica y en el tratamiento que Nietzsche dispensaba al propio Schopenhauer y, en sus primeros escritos, a Wagner, a Sócrates y su mayéutica. Al comienzo de la octava lección de su introducción a la *Terminología Filosófica* (1962), Adorno parece parafrasear la crítica de Schopenhauer a la filosofía académica, a propósito de la adscripción a cosmovisiones de las personas que estudian filosofía en la Universidad (Adorno 1976: 71). De manera análoga, Benjamin se oponía a la estética de la creación irracional: «En este pantano se encuentra como en su casa la hidra de la estética escolar con sus siete cabezas: creacionismo, compenetración, vinculación al tiempo, recreación, visualización, ilusión y goce artístico» (Benjamin 1966: 453, cit. Jaus 1976: 144).

## 5. Lo dialógico vs. lo discipular

La contraposición en el campo musical entre lo magisterial y lo pedagogizado se proyecta en el ámbito literario en la antítesis entre lo dialógico y lo discipular, que Adorno identifica a partir de su relación con Benjamin (Wiggershaus 1994: 83-89, 191 y 211).

Un repaso de la correspondencia entre Adorno y Benjamin (Adorno; Benjamin 1998) o de los escritos del primero sobre el segundo (Adorno 1996a) permite calibrar la densidad de la relación entre ambos. Adorno se convierte en el valedor de Benjamin ante el *Institut für Sozialforschung*, anima sus proyectos, los somete a una crítica estimulante, y cuidará de la edición de sus obras completas y de su correspondencia. La relación gana en intimidad con la incorporación de su esposa, Gretel Karplus-Adorno, a cuya instancia abandonó definitivamente Berlín y a la cual dirigió tal vez su último escrito autobiográfico (Benjamin 1996: 263-265). También es cierto que Adorno permitió la censura que Horkheimer ejerció en algunos artículos que Benjamin publicó en la *Zeitschrift für Sozialforschung* (véase

Benjamin 1994: 59-60 y 137-138), y que éste, según reflejan sus notas autobiográficas, tenía la sensación de haber confundido a aquellos con los que mantenía lazos intelectuales y de amistad más estrechos: Brecht, Scholem y Adorno (Benjamin 1996: 256 y 24-25).

Pues bien, Adorno encuentra –o mejor, reencuentra– en Benjamin, por así decir, dos elementos, íntimamente unidos entre sí, que pertenecen a su propia constelación intelectual. Y por ello la relación entre ambos, desde la perspectiva de Adorno, es un encuentro dialógico, que sustituye la relación discipular. Los dos elementos citados son, en primer lugar, una «afinidad electiva» –como dice usando la noción goetheana– con Karl Kraus, que consiste en su intento de secularizar la teología (Adorno 1996a: 42), con, en segundo lugar, una pretensión de «dialéctica detenida» o «en reposo», que le acerca a Kierkegaard (Adorno 1996a: 45; 1983: 117).

Karl Kraus tuvo una influencia destacada en Schönberg. La obra de éste, y también otras creaciones intelectuales y artísticas de la Viena del primer cuarto del siglo XX (el «campo de pruebas para la destrucción del mundo», según el mismo Kraus), como la arquitectura de Adolf Loos (Adorno 1983: 43 ss.) y, en cierto sentido, el *Tractatus Lógico-Philosophicus* de Ludwig Wittgenstein, están íntima y conscientemente relacionadas con la crítica omnicomprendiva del lenguaje y de la sociedad capitaneada por Karl Kraus (Janik; Toulmin 1974: 116). Schönberg dedicó a Kraus su *Teoría de la armonía* con la inscripción siguiente: «He aprendido de usted más, acaso, de lo que alguien debiera aprender si pretende permanecer independiente» (Janik; Toulmin 1974: 128).

Aquel esfuerzo de interpretación y crítica que Schönberg reconocía en Kraus, y que animaba su empeño en el ámbito musical, lo identifica Adorno en la obra de Benjamin. No en vano, éste ubicaba el totalitarismo moderno en el fetichismo lingüístico, aunque mientras Kraus reniega del lenguaje, Benjamin pretende su hermenéutica como medida de salvación (Benjamin 1996: 168 y 18): «Interpretación, traducción y crítica, son los esquemas de su pensamiento» (Adorno 1995: 42). En sus lecciones sobre introducción a la *Terminología Filosófica*, dictadas en 1962-1963, Adorno recuerda que Benjamin caracterizaba el lenguaje filosófico «como un lenguaje del hampa, como una especie de lenguaje de rufianes y pillos iniciados» (Adorno 1976: 27).

Tal vez por la influencia de Friedrich Pollock, Adorno animó el componente teológico de Benjamin (en el sentido indicado aquí), rechazado por Brecht y Horkheimer, como se deduce de la correspondencia entre ambos. Benjamin tiene una concepción del lenguaje cercana a lo místico o a lo mágico, «el gesto transformador del juego del enigma» (Adorno 1994: 94), que enlaza con la Torá: la lengua es lo que crea y lo que realiza, es el verbo y el nombre (Benjamin 1994: 29). Este elemento «teológico» está relacionado con una «dialéctica "detenida"», que remite en definitiva a Kierkegaard y su melancolía (Adorno 1996a: 43 y 45).

Adorno es un discípulo «estético», cautivado por la inducción benjaminiana, por su forma de encontrar lo universal en lo particular, como sugiere Scholem (1987). Cuando, en noviembre de 1934, Adorno anima a Benjamin, que ya recibe el apoyo del Instituto de Investigación Social, para que se dedique a sus *Pasajes de París: La prehistoria filosófica del siglo XIX*, explicita entre sus «esperanzas» de que recoja el elemento teológico y el dialéctico (Adorno; Benjamin 1998: 67-68).

A juzgar por los diversos textos que Adorno dedicó a ensalzar el pensamiento de Benjamin (por ejemplo, Adorno 1996a: 11-27, 28-53, 70-71 y 76-82), el sociólogo de Frankfurt podría haber hecho suya la dedicatoria de Schönberg a Kraus, citada anteriormente. El interés de Adorno por Benjamin tenía que contrastarle con el escaso reconocimiento que le dispensaba la universidad (Jay 1989: 333-334), lo que nos lleva a la siguiente antinomia.

Al hilo de la relación de Adorno con Benjamin, es preciso mencionar, por último, la reflexión que éste elaboró sobre la infancia (véase Vázquez 1996), y que tal vez resultó

también influyente en la sociología «negativa» de la educación. Esta posibilidad merece investigaciones más detalladas.

## 6. Lo educativo vs. el cambio social

En los años cuarenta y en su exilio estadounidense, el Instituto emprende un conjunto de investigaciones agrupadas en el epígrafe *Studies in Prejudice*. Estos *Studies* representaron una cierta modificación de alguno de los postulados básicos de la Escuela de Francfort, tanto en alejamiento habitual de las técnicas sociológicas empíricas, como en la determinación de unos objetivos menos radicales. Por ejemplo, el estudio sobre *The Authoritarian Personality*, codirigido por Adorno (Wiggershaus 1994: 411-424), que se ha convertido en un clásico de las ciencias sociales, no contrapone «autoritario» a «revolucionario», sino a «demócrata» (Jay 1989: 370 ss.), lo que provocó las críticas de, entre otros, B. Brecht.

En el prólogo de los *Studies*, Max Horkheimer y Samuel Flowerman declaran que su propósito no es únicamente describir el prejuicio, sino explicarlo para contribuir a su erradicación, lo que significaba «reeducación», lo que, por naturaleza, es un proceso «personal y psicológico» (cit. Jay 1989: 371), según algún comentarista, una «capitulación a la psicología social burguesa» (Therbon 1972: 54).

También se puede apuntar una cierta discrepancia que afecta a la educación si consideramos las conclusiones del estudio de Bruno Bettelheim y Morris Janowitz, *Dynamics of Prejudice: A Psychological and Sociological Study of Veterans* (Nueva York, 1959), volumen incluido en los *Studies*, que terminaba recomendando «un mejor adiestramiento de los padres para crear personalidades más integradas; el fortalecimiento del sistema legal, concebido como el símbolo básico del control social externo; y un mayor adiestramiento preescolar para la tolerancia» (cit. Jay 1989: 385).

¿Compartía Adorno estos objetivos? Esta cuestión tiene una respuesta difícil. Adorno intentó realizar un estudio sobre la música dentro de los *Studies in Prejudice* que no llegó a fructificar y que, además, le supuso enfrentar sus concepciones metodológicas con Paul Felix Lazarsfeld a partir del verano de 1939 (Adorno 1996b: 181 ss; véase Wiggershaus 1994: 165-168), confrontación donde se evidenciaban las dificultades de Adorno para traducir sus ideas sobre los cambios de las pautas de audición a hipótesis verificables. En el último curso de Sociología que dictó y en un artículo publicado el año de su muerte, treinta años después de su enfrentamiento con Lazarsfeld, aún recordaba su distancia respecto de la, llamémosle, orientación de la psicología en el conocimiento sociológico: «Empezar desde las reacciones de los sujetos, como si ellos fueran una fuente primaria y final de conocimiento sociológico, me parecía totalmente superficial y erróneo» (Jay 1989: 364).

En este sentido, es preciso tomar en consideración la propuesta de Martin Jay de comparar el pasaje de Horkheimer y Flowerman con la discusión de Adorno sobre el que denomina síndrome «educación antes que cambio social», característico de ciertos individuos de alta puntuación en la Escala F (*The Authoritarian Personality*, vol. II, pp. 700 ss.).

## 7. Lo formativo vs. lo académico

En un sentido estricto, las academias fueron instituidas en el Renacimiento europeo con un indisimulado papel de oposición a las universidades escolásticas, como demuestra su denominación de referencias platónicas. La síntesis entre la universidad y la academia, entre

la docencia y la investigación, será el programa humboldtiano para la Universidad de Berlín. Se habla aquí de lo académico en un sentido amplio, como equivalente al ámbito de la instrucción institucionalizada. En este respecto, la contraposición entre lo formativo y lo académico pertenece al núcleo mismo de la Ilustración. El mismo Adorno escribe en su *Dialéctica negativa* que el «espíritu autocrítico de la razón pensado en la forma de Enciclopedia» desapareció de la filosofía por su distancia con la práctica y por «su integración en la rutina académica» (Adorno 1966: 40; 1975: 37), y parafraseando el ensayo sobre la filosofía universitaria de Arthur Schopenhauer, considera que la filosofía «por lo menos la académica» se entregó tras Kant y Hegel «al ídolo de un reino de las alturas por encima de la empiria» (Adorno 1966: 214; 1975: 214).[5]

La antítesis entre lo formativo y lo académico atraviesa toda la actividad del *Institut für Sozialforschung* [6], y se refleja en las obras de sus principales inspiradores, Horkheimer y Adorno, incluso cuando, al regresar del exilio, se produjo la «integración académica» (Therbon 1972: 52) de ambos. Horkheimer y Adorno fueron los únicos catedráticos de origen judío que retornaron a la Universidad de Francfort, de la que el primero llegó a ser rector (Wiggershaus 1994: 431-432 y 442). La reflexión sobre la educación, suscitada por Rousseau como una crítica a la sociedad articulada a partir del concepto de naturaleza, fue particularmente fértil en el Romanticismo alemán y el idealismo filosófico, a veces no exento de misticismo, que se desarrolló en él. La noción de formación, tal y como aparece, por ejemplo en Schelling, es la que recuperará la Escuela de Francfort, tamizada por el marxismo y el psicoanálisis. Como señala Habermas, los conceptos entre los que Adorno y Horkheimer tensan la red de su «dialéctica de la Ilustración», el yo y la naturaleza, han heredado su nombre y su significación inmediata del idealismo alemán. Determinante sigue siendo el viejo *topos* de que los hombres no pueden esperar su propia emancipación sin la resurrección de la naturaleza caída, sin el retorno de una naturaleza condenada también al exilio (Habermas 1975: 147).

En el discurso inaugural, el 22 de junio de 1924, su primer director, Karl Grünberg, profesor de teoría del Estado en las Facultades de Economía y Ciencias Sociales de la Universidad de Francfort, justificaba el Instituto a partir de la decadencia de la universidad alemana que enuncia a partir de la noción de «mandarinato», sin poder esquivar su sentido peyorativo (cit. Habermas 1975: 404). El Instituto de Francfort (que no era el único fundado en la época, recientemente también se había establecido el Instituto de Investigación de Ciencias Sociales de Colonia, dirigido por Christian Eckert, Leopold von Wiese, Max Scheler y Hugo Lindemann) se justificaba porque la alta enseñanza alemana se había orientado a la instrucción en menoscabo del saber, por ello era necesaria una academia dedicada a la investigación.

Las palabras de Grünberg se apoyan metafóricamente en los análisis de Max Weber del funcionariado chino, y, por decirlo así, cierran el ciclo teórico que se abre con los textos de Fichte, Schleiermacher y Humboldt sobre el establecimiento de la Universidad de Berlín a comienzos del s. XIX, concebida como síntesis de docencia e investigación.

Grünberg, rememorando los análisis de Weber sobre el mandarinato (Weber 1993: 1047), criticaba que la universidad alemana preparaba funcionarios al servicio del *statu quo* (Jay 1989: 37). Por ello, Adorno fue —en palabras de Habermas— un escritor entre funcionarios (Habermas 1975: 145).

La referencia a los análisis weberianos del mandarinato representaban una crítica al intento de síntesis entre docencia e investigación que concibió Humboldt para la Universidad de Berlín, como prototipo de las instituciones de enseñanza superior alemanas.

Humboldt, en su escrito inconcluso «Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín» (1809 o 1810) presentaba los establecimientos superiores integrados para conectar de manera interna «la ciencia objetiva a

la formación subjetiva» i de manera externa la enseñanza escolar con el estudio personal. El model de cohesión humboldtiano, que pretende la autonomía de los individuos, concibe la relación entre la academia, la universidad y los institutos, siguiendo las mismas pautas: «autónomos, pero ligados» [*selbständig, aber verbunden*]. Grünberg parece apuntar el límite del modelo humboldtiano. Horkheimer aún será más radical. En el prefacio del primer número de la *Zeitschrift für Sozialforschung* ya escribe que la investigación social que pretende el Instituto no es idéntica al tipo de sociología practicada por Von Wiese y otros académicos alemanes más tradicionales. Siguiendo a Gerlach y a Grünberg, Horkheimer subraya la naturaleza interdisciplinar, sinóptica, del trabajo del Institut, en particular la función de la psicología social (Jay 1989: 61). Hay que recordar, por aquel entonces, Lukács, Kracauer o Bloch, a pesar de su relevancia, no eran figuras académicas (Wiggershaus 1994: 71).

Pero no se trata sólo de la crítica a la departamentalización del espíritu (patente en el aforismo 1 de *Mínima moralía*), sino de desarrollar la articulación entre la fragmentación del conocimiento y las condiciones sociales que ayudaron a producirla. Así, en el primer artículo de la revista, a continuación, «Observaciones sobre ciencia y crisis», Horkheimer afirma: «Comprender la crisis de la ciencia depende de una correcta teoría de la situación social presente, pues la ciencia, en cuanto función social, refleja las contradicciones de la sociedad»[7]. La crisis de la ciencia se presenta como «desorden cultural», como una ciencia «desorganizada y caótica» (Horkheimer 1990: 21).

Horkheimer también analizó el concepto de formación o cultura (*Bildung*), desde su formulación clásica alemana hasta su metamorfosis industrial. Horkheimer conoce la genealogía alemana del concepto formación o cultura (*Bildung*), conectado con los nombres de Goethe, Wilhelm von Humboldt o Pestalozzi. Critica la reducción de la *Bildung* que la «disuelve en lo pragmático», aquella situación en la que «las instituciones escolares y en última instancia también la universidad» (algo que ya sucedía en la universidad de mandarines a que se refería Grünberg) se dedican a satisfacer «las necesidades del mercado y de la industria» (Horkheimer 1979: 107)[8]. Y es que, como afirma Adorno, «quienquiera que hable de cultura, habla también de la administración, lo pretenda o no» (cit. Giroux 1990: 129).

El análisis de la cultura de la Escuela de Francfort, deudor de las contribuciones de Nietzsche, se distingue del ascetismo psicológico d'un Aldous Huxley, del elitismo de Ortega y Gasset, en que su lucha contra la cultura de masas se pretende realizar «mostrando la conexión que existe entre la cultura masificada y la persistencia de la injusticia social» (cit. Jay 1989: 352).

La expresión «industria cultural», introducida por Horkheimer en *La dialéctica de la Ilustración*, recogía precisamente las connotaciones antipopulistas. «A la Escuela de Francfort le desagradaba la cultura de masas, no porque fuera democrática, sino precisamente porque no lo era.» (Jay 1989: 353), había resultado –utilizando una expresión nietzscheana– «barbarie estilizada».

Según Adorno, una consecuencia de la reificación que comportaba la cultura de masas acontecía precisamente en el campo de la sociología norteamericana, donde fenómenos culturales eran reducidos a datos cuantitativos. En su exilio norteamericano Adorno critica que los intelectuales se encuentran dependientes, en una situación que bien recuerda la crítica de Grünberg (Jay 1989: 322).

## 8. Teoría crítica y crítica de la teoría

Comentadas las cuatro antinomias que podemos suponer que bloquearon la reflexión sociológicoeducativa de Adorno durante décadas, es menester aventurar qué causas propiciaron su cambio de actitud en sus últimos años, que daría lugar a los textos de sociología de la educación editados por Becker y comentados en el capítulo primero. Dicho de otra manera, hemos de ensayar una respuesta a por qué Adorno parecería quebrar su línea negativista, que le distinguió incluso de Horkheimer (Habermas 1975: 149).

Sin que suponga una atribución de causalidad, se produjo durante los años sesenta un cierto viraje en la Escuela de Francfort que, con una fórmula sintética, se podría calificar como el tránsito de la teoría crítica a la crítica de la teoría. La *Dialéctica de la Ilustración* de Horkheimer y Adorno intentaba comprender «por qué la humanidad, en lugar de entrar en un estado verdaderamente humano, se hundió en un nuevo género de barbarie» (Horkheimer; Adorno 1994: 51). Con ello, había colocado el proyecto emancipador en un brete teórico, al cual parecería dar respuesta indirecta *Mínima Moralia* y otras obras adornianas: ¿cómo continuar la teoría crítica cuando en el mismo seno de la teoría late la semilla de la barbarie? D. Claussen, siguiendo al mencionado anteriormente H. J. Krahl, argumenta en el sentido de que obras de H. Marcuse o, más patentemente J. Habermas, representan un cambio de orientación en el proyecto de la Escuela de Francfort. Claussen incluso explicita un punto de inflexión que data en torno a 1964 (Claussen 1994: 15-16). Lo que en Marcuse parece percepción o diagnóstico, se torna programa en Habermas. Según éste, de algún modo, el camino entre la *Dialéctica de la Ilustración* y la *Dialéctica negativa* era una vía muerta (J. Habermas 1982: 81). Por ello, es precisa una reorientación: «Sólo algunos jóvenes inteligentes redescubrieron hacia finales de los años sesenta la teoría crítica primera me hicieron ver claramente que la teoría de la sociedad debía de tener en algún momento un carácter sistemático» (Habermas 1985, cit. Claussen 1994: 25) «Teoría crítica primera» se podría entender como «preauswitzcheana»; «carácter sistemático» pudiera significar «metódico» en la tradición kantiana, en definitiva «ilustrado». Esta sistematicidad se consigue desplegando una crítica de la «teoría», noción que toma en el caso de Habermas múltiples sentidos: la «ideología», la teoría de la ciencia, la lógica de las ciencias sociales, la teoría sistémica de la sociología (recuérdese la polémica Luhmann-Habermas), etc. En definitiva, la dialéctica de la ilustración por la ilustración de la dialéctica, tomando aquí dialéctica en el sentido subjetivo que tomó este concepto desde Zenón de Elea hasta R. Descartes, y la ilustración como una teoría con pretensiones normativas. Este programa, que ya se encuentra *in nuce* en *Conocimiento e Interés* y en las «Lecciones sobre una fundamentación de la sociología en términos de teoría del lenguaje» (1970-1971), recogidas, con buen acierto, en el volumen de «Complementos y estudios previos» (Habermas 1989) de la *Teoría de la acción comunicativa*: «El propósito de la presente investigación [la Teoría de la acción comunicativa] ha sido por mi parte introducir una teoría de la acción comunicativa que dé razón de los fundamentos normativos de una teoría crítica de la sociedad. [...] La teoría de la acción comunicativa constituye un marco dentro del cual puede retomarse aquel proyecto de estudios interdisciplinarios sobre el tipo selectivo de racionalización que representa la modernización capitalista» (Habermas 1987: 562-563).

Una teoría del lenguaje desde la perspectiva del autor de *La ideología como lenguaje* (publicado por Adorno, precisamente en el año que Claussen indicaba como punto de inflexión, 1964) o un retorno al programa sistemático, de pretensiones normativas, tendría necesariamente que suscitar alguna respuesta en el autor de *Mínima Moralia*. Bastantes años después que Adorno determinara los preceptos que se derivaban de la barbarie de Auschwitz para la poesía, la literatura o la teoría crítica, el maestro de la dialéctica, como le denomina G. Grass, dirige su mirada a la educación. ¿Sería la reconsideración de la educación, más allá de las antinomias señaladas que, sin duda, inhibirían un tratamiento del asunto, y cuando entendía que el peligro fascista volvía a gravitar, una consecuencia de su percepción del

devenir de la Escuela de Francfort y de la teoría crítica? A la luz de lo expuesto, una respuesta afirmativa no parecería descabellada.

## Bibliografía citada

- Adorno, Theodor W. (1949): *Philosophie der neuen Musik*. Tübinga: J. C. B. Mohr, reed. Francfort d.M.: Europäische Verlags-Anstalt, 1958.
- (1951): *Minima moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Berlín: Suhrkamp.
- (1955): *Prismen. Kulturkritik und Gesellschaft*. Francfort d.M.: Suhrkamp.
- (1957): *Noten zur Literatur I*. Berlín: Suhrkamp.
- (1963): *Eingriffe. Neuen kritische Modelle*. Francfort d.M.: Suhrkamp.
- (1966): *Negative Dialektik*. Francfort d.M.: Suhrkamp.
- (1967): *Ohne Leitbild. Parva Aesthetica*. Francfort d.M.: Suhrkamp.
- (1969a): *Stichworte. Kritische Modelle 2*. Francfort d.M.: Suhrkamp.
- (1969b): *Intervenciones. Nueve modelos de crítica*. Caracas: Monte Ávila.
- (1970): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*, ed. Gerd Kadelbach. Francfort d.M.: Suhrkamp.
- (1972): *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1973): *Crítica cultural y sociedad*. Barcelona: Ariel.
- (1975): *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.
- (1976): *Terminología filosófica, I*. Madrid: Taurus.
- (1977a): «Erziehung nach Auschwitz», en *Gesammelte Schriften in zwanzig Bänden*, ed. Rolf Tiedemann, X/2. Francfort d.M.: Suhrkamp, pp. 674-690.
- (1977b): *Terminología filosófica, II*. Madrid: Taurus.
- (1983): *Teoría estética*. Barcelona: Orbis.
- (1985): *Impromptus. Serie de artículos musicales impresos de nuevo*. Barcelona: Laia.
- (1991): *Tres estudios sobre Hegel*, 4ª ed. Madrid: Taurus.
- (1994): *Actualidad de la filosofía*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- (1996a): *Sobre Walter Benjamin. Recensiones, artículos, cartas*, ed. Rolf Tiedemann. Madrid: Cátedra; Teorema.
- (1996b): *Introducción a la sociología (1968)*. Barcelona: Gedisa.
- (1998a): *Educación para la emancipación*, ed. Gerd Kadelbach. Madrid: Morata.
- (1998b): *Minima Moralia*, 2ª ed. Madrid: Taurus.
- Adorno, Theodor W.; Becker, Hellmut (1994): «Educación para la mayoría de edad», *Revista Colombiana de Psicología*, 3, pp. 11-18.
- Adorno, Theodor W.; Benjamin, Walter (1998): *Correspondencia (1928-1940)*, ed. Henri Lonitz. Madrid: Trotta.
- Benjamin, Walter (1966): *Angelus Novus*. Francfort d.M.
- (1994): *Discursos interrumpidos*. Barcelona: Planeta.
- (1996): *Escritos autobiográficos*. Madrid: Alianza.
- Claussen, Detlev (1994): *La teoría crítica avui*. Alzira: Germania.
- Giroux, H. A.: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós; MEC.
- Habermas, Jürgen (1975): *Perfiles filosófico-políticos*. Madrid: Taurus.

- (1982): «¿Para qué aún Filosofía?» [1971], en *Sobre Nietzsche y otros ensayos*. Madrid: Tecnos.
- (1985): *Die neue Unübersichtlichkeit*. Francfort d.M.
- (1987): *Teoría de la acción comunicativa*, vol. II. Madrid: Taurus.
- (1989): *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Horkheimer, Max (1947): *Eclipse of Reason*. Nueva York: Oxford University Press.
- (1972): *Lezioni di Sociologia*, 6ª ed. Turín: Einaudi.
- (1979): *La società di transizione. Individuo e organizzazione nel mondo attuale*, 2ª ed. Turín: Einaudi.
- (1990): *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Horkheimer, Max; Adorno, Th. W. (1944): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, ed. rev., Amsterdam: Querido, 1947, reed. 1969.
- (1956): *Soziologische Exkurse*. Francfort d.M.: Europäische Verlag.
- (1994): *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Janik, A.; Toulmin, S. (1974): *La Viena de Wittgenstein*. Madrid: Taurus.
- Jauss, H. R. (1976): *La literatura como provocación*. Barcelona: Península.
- Jay, Martin (1989): *La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt*, 3ª reimpr. Madrid: Taurus.
- Kant, Immanuel (1978a): «Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?», en *Theorie-Werkausgabe Immanuel Kant. Werke in zwölf Bänden*, XI. Francfort d.M.: Suhrkamp.
- (1978b): «Über Pädagogik», en *Theorie-Werkausgabe Immanuel Kant. Werke in zwölf Bänden*, XII, Francfort d.M., Suhrkamp, pp. 695-772.
- (1981a): *Kritik der reinen Vernunft*, en *Theorie-Werkausgabe Immanuel Kant. Werke in zwölf Bänden*, IV. Francfort d.M.: Suhrkamp.
- (1981b): *Logik*, en *Theorie-Werkausgabe Immanuel Kant. Werke in zwölf Bänden*, VI. Francfort d.M.: Suhrkamp.
- (1989a): «¿Qué es la Ilustración?», en *Filosofía de la Historia*, 5ª ed. México: Fondo de cultura económica.
- (1989b): «Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?», en J. B. Erhard *et al.*: *¿Qué es la Ilustración?*. Madrid: Tecnos.
- Löwenthal, Leo (1990): *Leo Löwenthal. Una conversación autobiográfica*, ed. Helmut Dubiel. València: Alfons El Magnànim.
- Muñoz, Blanca (2000): *Teoría crítica y cultura de masas*. Madrid: Fundamentos.
- (2001): «Dodecafonismo y sociedad de entreguerras. El reflejo del conflicto social en el *Wozzeck* de Alban Berg», *REIS*.
- Sánchez, A. (1985): «Nota preliminar» de Adorno 1985.
- Scholem, G. (1987): *Historia de una amistad*. Barcelona: Península.
- Therbon, Göran (1972): *La Escuela de Frankfurt*. Barcelona: Anagrama.
- Vázquez, M. (1996): *Ciudad de la memoria. Infancia en Walter Benjamin*. Valencia: Alfons el Magnànim (Novatores; 6).
- Weber, Max (1947): *Wirtschaft und Gesellschaft*, 3ª ed. Tubinga.
- (1993): *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, 2ª ed., 10ª reimpr. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Wiggershaus, Rolf (1994): *The Frankfurt School. Its History, Theories and Political Significance*. Cambridge: Polity Press.
- Zima, Pierre V. (1976): *La Escuela de Frankfurt*. Barcelona: Galba.

## Notas

[1] Este artículo es una revisión, ligeramente ampliada, hecha para la revista mexicana *Paideia*, de una comunicación presentada en la VIII Conferencia de Sociología de la Educación (Madrid, 2000), donde se sintetizaba un capítulo del libro de F. J. Hernández: *Aproximacions sociològiques a l'educació* [Aproximaciones sociológicas a la educación], publicado en lengua catalana en Valencia (España), editorial Germania, 1999. Algunos capítulos de este libro, entre ellos el dedicado a la Escuela de Francfort, se integraron en *Teoría crítica y educación*, del mismo autor y editorial, 2001. El capítulo, revisado nuevamente, se ha publicado en el libro *Teorías sobre sociedad y educación*, editado en Valencia por Tirant lo Blanch, y que está redactado por J. Beltrán, A. Marrero y F. J. Hernández. Si los lectores de *Paideia* están interesados en el capítulo íntegro, según esta última versión, pueden consultarlo en la página web del autor:

[http://www.uv.es/~fjhernan/Textos/soc\\_educacio/adorno\\_paideia.pdf](http://www.uv.es/~fjhernan/Textos/soc_educacio/adorno_paideia.pdf)

[2] Siguiendo al mismo Adorno, se habla aquí de «respuesta» en un sentido no definitivo. El sociólogo francfortiano recomendaba renunciar a la «demostración sin lagunas, [...] al gesto de "tener ganado el pleito", [...] a querer tener la última palabra, una palabra que resultase coercitiva» (Adorno 1998: 68-69, comentado por Habermas 1975: 146-147).

[3] Como la historia que relata Primo Levi en *Se questo è un uomo* a propósito de una ejecución al amanecer, en vísperas de la liberación del campo, de un prisionero acusado de urdir una evasión. Ante el silencio de los prisioneros concentrados y resignados, aquél que iba a ser ejecutado grita: *Ich bin den letzten Mensch* [Soy el último hombre], pero esta postrera manifestación de esperanza hacia los compañeros (soy el último en morir), entiende Levi, resulta un epitafio definitivo para el resto, que ya ha perdido su condición humana.

[4] Véase Sánchez 1985. Jay (1989: 289) llega a comentar: «Leer un escrito de Adorno o Benjamin recuerda un comentario que se dice formuló el cineasta Jean-Luc Godard cuando se le preguntó si sus películas tenían un principio, un medio y un fin. "Sí –replicó–, pero no necesariamente en ese orden."».

[5] Según Schopenhauer, también Hegel incurriría en la crítica mencionada. El uso del término «ídolo» (*Idol*) en el pasaje de Adorno no es trivial, toda vez que la crítica de F. Bacon de los *idola* constituye el precedente de la crítica de la ideología, según el sociólogo de Francfort.

[6] Wiggershaus cita entre los informes de investigación del Instituto los siguientes:

–*Universität und Gesellschaft I – Studentenforschung* [Universidad y Sociedad I. Encuesta a estudiantes] Informe de investigación hectografiado de 1953.

– *Universität und Gesellschaft II – Professorenforschung* [Universidad y Sociedad II. Encuesta a profesores], en *Probleme der deutschen Universität* [Problemas de la universidad alemana], ed. Hans Anger. Tübingen: Morh, 1960.

—*Universität und Gesellschaft III – Expertenbefragung* [Universidad y Sociedad III. Encuesta a expertos] Informe de investigación hectografiado de 1953. Abstract en Ulrich Gembardt: «Akademische Ausbildung und Beruf», *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 11: 2 (1959).

También: Jürgen Habermas, Ludwig von Friedeburg, Christoph Oehler, Friedrich Weltz: *Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewusstsein Frankfurter Studenten*. Neuwied: Luchterhand, 1961.

[7] «Bemerkungen über Wissenschaft und Krise», *ZfS*, I, 1/2, trad. cast. M. Horkheimer: *Teoría crítica*, Buenos Aires: Amorrortu, 1990, p. 21.

[8] Véanse los artículos de 1952, «Akademisches Studium» [El estudio académico], «Begriff der Bildung» [Concepto de formación] y «Fragen des Hochschulunterrichts»

[Cuestiones de enseñanza superior], en *Frankfurter Universitätsreden*, 8, 1953, i «Verantwortung und Studium», *Physikalische Blätter*, x, 8, 1954, recogidos en *Gesammelten Schriften*, tomo 8º: «Vorfrage und Aufzeichnungen 1949-1973: 4. Sociologisches, 5. Universitäten und Studium», Francfort d. M.: Fischer 1985, ed. Schmid Noerr.).