

# “CULTURA DIGITAL DE MASAS” Y “NUEVA EDUCACIÓN”

*Digital mass culture and new education*

**RESUMEN** La educación es el lugar dónde se manifiesta, de forma permanente, el choque entre las necesidades adaptativas de cualquier sociedad, en un momento determinado de su desarrollo social, y las posibilidades abiertas por ese mismo desarrollo técnico cuyos requerimientos deben satisfacer los individuos. La universalización de la educación en el capitalismo desarrollado respondió así a las necesidades económicas de un mercado unificado, tanto de productores como de consumidores. La conferencia pretende explorar las potencialidades de la tecnología en la educación, más allá de las necesidades adaptativas de los individuos que siempre debe satisfacer, para que el proceso conduzca a una formación en su significado ilustrado: formador de individuos autónomos y críticos.

**PALABRAS CLAVE** SOCIEDAD DE MASAS EDUCACIÓN; TECNOLOGÍA; ORALIDAD; VISUALIDAD; TEORÍA CRÍTICA

**ABSTRACT** Education is the place where the clash between the adaptive needs of any society, in a given time of its social development, and the possibilities opened by this same technical development whose requirements must satisfy the individuals is permanently manifested. The universalization of education in developed capitalism so responded to the economic needs of a unified market, of both producers and consumers. The conference aims at exploring the potentials of technology in education, beyond the adaptive needs of the individuals that must be always satisfied, so that the process will lead to a formation in its illustrated meaning: forming autonomous and critical individuals.

**KEYWORDS** MASS SOCIETY, EDUCATION, TECHNOLOGY, ORALITY, VISUALITY, CRITICAL THEORY

## CONTRIBUCIONES PARA UNA TEORÍA CRÍTICA DE LA CULTURA AUDIOVISUAL

**D**ialéctica de la ilustración (1944), la obra de Max Horkheimer y Theodor Adorno aparecida en uno de los momentos menos ilustrados de la historia moderna, desarrolla y fundamenta una tesis nuclear: los procesos de ilustración son, al mismo tiempo, procesos de dominio. Sólo una conciencia ingenua y, por ello mismo, ideológica, puede sostener la idea de una ilustración que avance triunfante indefinidamente.

**MATEU CABOT**  
Universitat de les  
Illes Balears (UIB)  
[mateucabot@gmail.com](mailto:mateucabot@gmail.com)

La tarea del pensador crítico será siempre, por tanto, mostrar el contexto entrelazado de ilustración y dominio que anida en cada uno de los cambiantes momentos históricos en que vivimos. Esta es la tarea que los dos autores desarrollan en los diversos capítulos de la obra, uno sobre los orígenes del individuo, otro sobre el lado oscuro de la Ilustración triunfante del siglo XVIII y otro sobre el proceso contemporáneo mostrado por la industria cultural.

## **ILUSTRACIÓN COMO PROCESO DE LA MODERNIDAD**

La reflexión kantiana puede tomarse como el momento crítico inicial en el proceso moderno de ilustración: en cuanto ensayo de formulación de una ética de carácter autónomo para el individuo, libre y crítico, representa el reconocimiento del carácter central de la subjetividad, de la conciencia individual, a la vez que el reconocimiento de la necesidad de establecerla en un orden autónomo respecto a la facticidad del reino de la naturaleza. La Modernidad, la época en que, en palabras de Hegel, “nos podemos sentir ya como en casa” (HEGEL, 1955, p. 252), está unida indisolublemente, a mi parecer, al estadio alcanzado con Kant. En él podemos leer una defensa de la distinción de las facultades humanas. Sus páginas insisten una y otra vez en la distinción entre el juicio lógico, el juicio moral y el juicio estético. La división de la razón, en ocasiones concebida como problema (en comparación de la totalidad antigua), aparecerá desde entonces una y otra vez como elemento diferencial de la Modernidad.

Hegel mostró después de Kant el carácter histórico de nuestro existir. Carácter histórico no en razón de propiedades esenciales y permanentes, sino en razón de las contradicciones inherentes al propio existir. No representa esto una negación del programa ilustrado, sino una ampliación y una concreción del pensamiento crítico. Marx sólo tuvo que proseguir el programa crítico hasta detectar el núcleo de la contradictoriedad señalada por Hegel: la halló no en el ámbito del pensamiento, sino en el carácter material de la exis-

tencia. Es más, la contradictoriedad considerada como un hecho histórico y no solamente lógico; esto es: el carácter social de la desigual apropiación de los recursos generados por el poder de transformación del hombre sobre la naturaleza. No hay en Marx negación del programa esencial de la Ilustración, sino crítica de su insuficiencia teórica y, sobre todo, crítica de su falta de realización efectiva.

Marx realizó una de las mayores tareas de ilustración que ha emprendido un ser humano. El resultado de su tarea puede enunciarse de forma simple: mostrar que un de los mayores “castigos” divinos, la pobreza, no era tal castigo divino, ni tan siquiera un hecho “natural”, sino que se trataba de un hecho social, una de las consecuencias, junto con otras muchas, de la desigualdad social. El trabajo teórico de Marx culmina cuando puede explicar las causas de esta situación, esto es, ilustrar los procesos materiales que se encuentran ocultos tras las apariencias, invalidando así las explicaciones que no resisten un análisis crítico, racional. No es casualidad que su programa teórico se llame *crítica de la economía política*.

El núcleo teórico de esta obra sobrevive a los tópicos e incluso a las modulaciones históricas del capitalismo. A mi parecer, las transformaciones del capitalismo no son más que eso, modulaciones, en tanto que el núcleo analizado por Marx sigue vigente. Fenómenos históricos del pasado, como la colonización y expolio de América a partir del siglo XVI o la urbanización forzada en Europa occidental por la misma época, o fenómenos del presente, como la llamada “globalización” o la estandarización del gusto, dejan de ser fenómenos casuales, o modas pasajeras, o actos fortuitos o cualquier otra forma de hecho “particular”, que, al quedar sin conexión con los demás queda sin explicación racional. La crítica ilustrada persigue ilustrar una conexión entre los fenómenos que sea universal, esto es, que sea pensable para todos los individuos dotados de razón y que así comparten un suelo común. El mundo común que anunció la antiquísima sentencia del fragmento 5 de Heráclito: “para los que están despiertos hay un

mundo u ordenación único o público, mientras que de los que están durmiendo cada uno se desvía a uno privado y suyo propio”.

La necesidad de ilustración, de desmascaramiento del nexo de ilustración y dominio presente en toda situación histórica, es permanente debido al carácter socialmente contradictorio de la realidad. El resultado provisional de la historia puede verse como la acumulación de desastres y sufrimientos que Benjamin escribió (BENJAMIN, 2008, p. 310), como una creciente acumulación de ruinas, pero también, como también él vio, como la posibilidad de una razón crítica liberada de todo aquello que ha conducido a las ruinas, esto es, el venir de las ruinas nos posibilita luchar para su extinción.

Términos parecidos podrían usarse para señalar la aportación teórica de Nietzsche o de Freud. El que junto a Marx fueran designados ambos como “maestros de la sospecha” no hace sino reafirmar su carácter crítico e ilustrador, en el sentido de señalar los déficits de cualquier pretensión de considerar la ilustración como ya consumada.

Nietzsche desmonta aquellos conceptos que habían servido de almacén de las conquistas intelectuales en la tarea ilustradora de la humanidad, para mostrar cuanto hay en ellos que solo es claudicación, desfallecimiento en el necesariamente constante y permanente ejercicio de la crítica que implica el programa ilustrado o moderno.

Freud abrió a la razón un vasto territorio hasta aquél momento ni siquiera concebido como problemático, distinguiendo lo que había sido considerado igual desde siempre: el psiquismo y la conciencia. No sólo esto, sino que puso la labor de esclarecimiento de aquello inconsciente como la piedra angular de su propuesta de terapia para aquellas psicopatologías que ponen en peligro la autonomía del individuo.

Más allá de las interpretaciones que señalan en sus obras un “período ilustrado” junto a otros que no lo son, considero que su tarea puede considerarse como “ilustradora”, en el sentido de comprenderse como crítica

de aquellos momentos de falsa conciencia simulados tras una fachada de racionalidad.

Adorno, en la primera frase de la conferencia inaugural de su labor docente en la Universidad de Frankfurt, en 1931, enlaza perfectamente, a mi modo de ver, con la corriente de ilustración, colocándola a la altura que la han situado los críticos anteriores. Afirma:

Quien hoy elija el trabajo filosófico como vocación debe renunciar, desde el principio, a la ilusión con la que antes se emprendían los proyectos filosóficos: la ilusión de que sea posible comprender con la fuerza del pensamiento la totalidad de lo real. (ADORNO, GS 1, p. 325).

Renunciar a la ilusión de que el pensamiento sea “la totalidad de lo real”: en definitiva, retomar a Marx, Nietzsche y Freud en la crítica ilustradora a toda ideología que niega la realidad, esto es, que niega la prioridad del objeto, la materialidad que es el principio de la existencia de la especie y de su organización. El programa que propone Adorno no significa renunciar a la tarea de criticar con la racionalidad esa realidad, sino todo lo contrario: criticar incluso el idealismo implícito y latente en el pensamiento moderno.

## ILUSTRACIÓN Y EDUCACIÓN

En el proceso de ilustración, la Ilustración histórica tenía como tarea fundamental disolver el “contexto de ofuscación” que caracterizaba el antiguo régimen. Para ello el pensamiento ilustrado establece como una de sus herramientas fundamentales la educación, la formación de los individuos humanos para que conocieran la realidad en la que vivían y, de este modo, pudieran “adaptarse” a ella y mejor sobrevivir.

Con este programa es preciso distinguir entre “educación” y “educación reglada” o “sistema educativo”. Con el primer término, educación, nos referimos a un proceso indisolublemente unido al género humano en cuanto los individuos de esta especie, de nuestra

especie, tienen un nacimiento inmaduro. Es un dato que la biología sólo en el siglo XX pudo defender claramente: cuanto más arriba en la escala evolutiva, mayor distancia entre el nacimiento físico de un nuevo individuo de la especie y su madurez como individuo de esta especie, capaz de reproducirla. El tiempo que transcurre desde el nacimiento hasta su madurez como miembro de la especie es el tiempo en que debe “socializarse”, esto es: adquirir todo aquello que la sociedad ha aprendido y que forma parte irrenunciable de la sociedad en vistas a la supervivencia de esta sociedad.

En la práctica del siglo XVIII esto significó la necesidad de alfabetización universal, esto es, la ampliación de la posibilidad de acceso universal al código de signos que posibilitan la lectura y la escritura pues con ello se podría conseguir el libre acceso a los conocimientos acumulados acerca de la existencia en el mundo.

La alfabetización será, desde la Ilustración hasta nuestros días, el pilar básico de toda educación. La erradicación del analfabetismo es uno de los objetivos básicos de la UNESCO y de cualquier gobierno nacional, y aunque no se haya conseguido aún el objetivo, la reducción del analfabetismo constituye la base de la cultura humana. Precisamente la invención del alfabeto coincide con los orígenes de la cultura. La revolución que supone la escritura alfabética se produce entre los pueblos griegos en torno al siglo VIII a.C. importando y modificando el alfabeto fenicio.

Hay que valorar en su justo término el auténtico salto cualitativo que supone el alfabeto para la cultura humana. Sólo hace apenas medio siglo, con el llamado “descubrimiento moderno de la oralidad”, se tomó conciencia plena de lo que significó este paso. El hecho de que en los años sesenta del siglo pasado estuviese emergiendo ya un régimen cultural no estrictamente alfabético o literario puede explicar el momento de surgimiento del significado de la alfabetización que se produce en el origen de la cultura occidental. El descubrimiento es la toma de conciencia de que la adopción de la escritura alfabética es

mucho más que la adopción de un mero conjunto de signos.

De la larga época de la Humanidad en que ésta sólo dispone de sistemas orales de transmisión de información, por muy sofisticados que estos fueran, se puede suponer una serie de características limitadoras inherentes al sistema que impiden su evolución. En sociedades en las que la comunicación esencial es oral, esta comunicación es siempre directa entre el emisor y el receptor o receptores, se halla contextualizada por la situación concreta e inmediata y sólo en casos excepcionales puede elevarse a un nivel de abstracción más allá de las necesidades inmediatas. Este bajo nivel de abstracción se une a otro problema, tan importante o más que el anterior: la dificultad de registro y conservación fidedignos y exactos de los contenidos.

Estas propiedades obligan a un determinado tipo de transmisión. La dificultad de registro y conservación de contenidos conduce al canto y a los ciclos narrativos, pues son más eficientes a la hora del recuerdo al unir patrones sonoros de recuerdo y reducen los elementos a recordar, facilitando la memoria de acceso rápido. La memorización, pues, se constituye como la facultad humana que debe sustentar la educación. Las características y la eficiencia de la memoria determinan, por tanto, buena parte de las propiedades de la comunicación oral y, evidentemente, de la “educación”. Los primeros monumentos literarios en la Grecia homérica son escrituras que recogen series de relatos más tempranos, posiblemente cantados para su mejor memorización, y que repiten ciertos elementos estructurales que facilitan esta fijación memorística. Se basan, además, en elementos fácilmente identificables de la vida cotidiana, que le dan significación y mayor facilidad de memorización.

La introducción de la escritura obliga, de entrada, a un nivel determinado de abstracción, la que es requerida por nombres comunes y demás elementos abstractos del discurso escrito. Pero por otra parte no necesita ya de las repeticiones y familiaridades que ayudaban

a la significación y memorización. Con ello el discurso escrito se libera progresivamente de la inmediatez del contexto, consiguiendo un mayor nivel de abstracción. El pensamiento abstracto, y la posibilidad de transmisión de este pensamiento abstracto, es la posibilidad de liberación ante los sentidos o significados transmitidos de generación en generación, adheridos siempre a un contexto, a una situación fáctica determinada. Esto significa: la transmisión de una tradición con un contenido prescriptivo, la coerción del pasado sobre el presente, precisamente aquello de lo que quería liberar la Ilustración.

La escritura resuelve este problema, posibilitando un crecimiento ilimitado de los contenidos; apenas sujetos a la tradición más allá de lo indispensable para una correcta interpretación de las novedades introducidas en cada discurso. El registro de estos contenidos, en los momentos iniciales de la escritura, tiene el objetivo de conservar los conocimientos para reproducirlos y utilizarlos. La idea matriz de la *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, de d'Alembert y Diderot (1751-1772) responde a ello.

Ciertamente la alfabetización, además del acceso a un mundo menos limitado que el de la experiencia cotidiana de muchos individuos, significaba también una necesidad para el desarrollo social, esto es, económico, y por ello también otra forma de dominación, menos aparente pero igual de efectiva. La alfabetización no responde únicamente al anhelo ilustrado de emancipación respecto al oscurantismo (dominio de los poderes que se escapan de cualquier modo a la “publicidad”, a la esfera de la opinión pública, noción que sólo aparece en el siglo XVIII), también responde a la necesidad de homogeneización de normas y procedimientos del incipiente mercado. La adopción del “sistema métrico decimal” en la Conferencia General de Pesos y Medidas celebrada en París en 1889 (aunque implantándose desde 1799) es un síntoma de la primaria estandarización que necesariamente se tiene que producir en una economía de producción estandarizada de mercancías de forma

creciente. Pero, por encima de cualquier otra consideración, la alfabetización introducía un modo de transmisión de la información, y por tanto de “educación”, en que el valor cognitivo está diferenciado del valor moral y del emocional, tal como los había distinguido Kant. Una distinción que es tan esencial a la conciencia moderna como lo es la división de poderes para un régimen democrático.

## LA “SOCIALIZACIÓN” CONTEMPORÁNEA

Benjamin describe en su texto “Experiencia y pobreza”, de 1933 (BENJAMIN, 1977), el momento inicial en que la forma oral de transmisión de experiencia se está volviendo obsoleta. Destaca las transformaciones que ha provocado el capitalismo entre los dos siglos en la forma de vida cotidiana, principalmente la masificación, y los cambios tecnológicos que finalmente llegan igualmente al ámbito de la vida cotidiana transformándola radicalmente. Es preciso observar aquellos descubrimientos que transforman incluso las determinaciones biológicas del hombre. O como dice en el texto:

Una generación que había ido a la escuela en tranvía tirado por caballos, se encontró indefensa en un paisaje en el que todo menos las nubes había cambiado, y en cuyo centro, en un campo de fuerzas de explosiones y corrientes destructoras estaba el mínimo, quebradizo cuerpo humano. (BENJAMIN, 1994, p. 213).

Desde siempre el hombre no puede volar. En 1909 Louis Blériot cruza el canal de la Mancha por encima del agua. Igual de prodigioso era hablar con quien no se encontraba en el mismo lugar, y Alexander G. Bell lo consiguió en 1876. Casi magia se consideraba oír sonidos producidos tiempo atrás, y Thomas A. Edison lo consiguió el mismo año, o ver la vida de otros desarrollarse ante nuestros ojos y sin necesidad de movernos del sitio, y los hermanos Lumière produjeron la magia de verlo en 1895. Igual que Santiago Ramón y Cajal pudo

mostrar lo que nunca se había visto por infinitamente pequeño, del mismo modo como William Herschel había conseguido con lo infinitamente lejano.

Se cumplía así lo que Benjamin escribirá en 1935: “El modo y manera en que se organiza la percepción sensorial, el medio en el que acontece, están condicionados no sólo naturalmente, sino también históricamente” (BENJAMIN, 1977, p. 478). Paul Valéry había anotado en el texto de 1928 que sirve a Benjamin de “lema” para el suyo: “No sé si filósofo alguno ha soñado jamás una sociedad para la distribución de Realidad Sensible a domicilio” (VALÉRY, 1999, p. 133). Menos de un siglo después podemos prever que esta “profecía” está en camino de cumplirse, de hecho se cumple ya para millones de personas, aunque para ello la “realidad sensible” haya de reducirse a la del “tiempo de trabajo” socialmente exigido para sobrevivir, más la del “tiempo de ocio” dedicado al consumo, en gran parte de productos audiovisuales.

La rapidez en la transformación del mundo a que se refiere Benjamin vuelve rápidamente obsoleta la “educación” que tiene lugar por comunicación oral en el seno de la familia o de las pequeñas comunidades. Ámbitos de vida igualmente en peligro con la urbanización y masificación del modo de vida. La transformación creciente de la familia, de núcleo socializador a mera unidad económica, es sólo una de las muchas consecuencias de este proceso. Es un tópico recurrente entre los profesionales de la educación elemental la observación de que muchas familias transfieren a la escuela la mayor parte de sus deberes socializadores de los niños. Con ello solo se atestigua la crisis en la transmisión de la experiencia que observara Benjamin, pero no las causas.

Si la Guerra de 1914-1918 permitió a Benjamin observar las consecuencias de la ruptura en la tradición, es preciso distinguir entre la tradición como socialización y la tradición como enseñanza de saberes y destrezas. El primero forma parte del núcleo más próximo al individuo y se realiza fundamentalmente de forma oral. Por ello la familia (o pequeños

grupos o clanes equivalentes) ha sido el lugar habitual de esta transmisión. El segundo es aquel que, desde la Ilustración y hasta nuestros días, se ha organizado como “escuela”. Ambos procesos convergen en sus consecuencias y por ello “crisis de la familia” y “crisis de la escuela” son etiquetas que se repiten juntas, resumidas ambas en la de “crisis de la educación”. Dicha etiqueta se convierte luego en la solución conservadora de mayor disciplina o a la vuelta a métodos que solo fueron eficaces en su contexto histórico y social.

Ante todo hay que señalar que la cultura actual no es una cultura digital, esto es solo el medio, sino que es una cultura audiovisual. La digitalidad es la última frontera, por ahora, de un proceso tan antiguo como la razón humana: la reducción de la multiplicidad a unidad, o, si se quiere, la reducción comprensiva de la complejidad de la realidad. Complejidad que aumenta al mismo ritmo que aumenta nuestro conocimiento de ella.

Aristóteles es de los primeros que realiza este proceso y aún hoy seguimos utilizando el grueso de sus categorías. A diferencia de Platón, no despreciaba la multiplicidad sensible como insignificante, sino que ello constituía el núcleo de su problema teórico: dar cuenta de la multiplicidad sensible y hallar una dimensión en que esta se recogiera sin suprimirla. La llamada “ciencia nueva” del siglo XVII se constituye cuando se disponen de nuevos instrumentos que amplían el conocimiento sensorial y consiste, fundamentalmente, en la reducción de la misma con el fin de hallar sus reglas de funcionamiento. Se consideran sólo las cantidades de un reducido número de variables: espacio, tiempo y masa. La idea galileana de que la naturaleza está escrita en un libro (esto es, es comprensible para el hombre), pero que este libro está escrito en términos matemáticos (esto es: de relaciones cuantitativas entre fenómenos diversos), es el paso fundacional del conocimiento científico para el cual la reducción de lo cualitativo a lo cuantitativo es un paso necesario. La digitalización es la última etapa, las cualidades se reducen a un único patrón: una secuencia ordenada de “1” y “0”.

Los colores (aquellas cualidades de la realidad que Locke en el siglo XVII explícitamente tuvo que excluir de la realidad cognoscible por no encontrar el fenómeno que le correspondiera) son hoy reducibles a dígitos, como demuestra que podemos ver colores en la pantalla del ordenador. Ciertamente el “color” es una cualidad muy simple, puede argumentarse, pero es una cualidad según la ontología implícita y vigente en el pensamiento moderno. De igual manera que ya podemos definir los colores hasta una precisión que supera totalmente las posibilidades del ojo humano, es plausible que las ahora llamadas “facultades superiores”, reservadas al intelecto humano e irreducibles supuestamente a esquemas numéricos, sean finalmente comprendidas como estructuras muy complejas, pero estructuras al fin y al cabo. Personalmente espero que las reticencias sean sólo infundados restos de aquella “vanidad humana” herida que mencionó Freud (FREUD, 1979), y que por ello no nos cerremos a su comprensión, pues el diseño y construcción de interfaces más y más poderosos y eficientes depende de ello. Puede que estos interfaces sean un instrumento muy provechoso en manos de la industria del ocio, pero aunque sea un beneficio marginal también lo son para dotar de una sensoriedad común a las personas que carecen de ella por el destino o el azar de las fuerzas biológicas.

Si la digitalidad es el medio, el soporte material que posibilita unas acciones que en su ausencia serían imposibles, no por ello determina completamente nuestra forma de experiencia. La cultura generada y transmitida digitalmente sólo en algunos pocos aspectos es “visualizada”, esto es: experimentada, como tal cultura digital. El excedente que la digitalidad puede aportar sobre la cultura escrita, literaria, es homogéneo con esa misma cultura literaria. Ciertamente algunas nociones pierden mucho de su sentido al trasladarse del ámbito de la escritura al ámbito de la escritura en medios digitales; la noción de “copia”, por ejemplo, pero el grueso de nociones permanecería inalterado en lo esencial

y si hay grandes transformaciones estas se deben más a la reproductibilidad técnica que señalara Benjamin que a que esta sea digital o analógica.

## AUDIOVISUALIDAD Y ABSTRACCIÓN

La cuestión parece ser: ¿es equivalente el aprendizaje tal como lo hemos conocido hasta tiempo muy reciente al que hoy tiene lugar?

Desde la psicología, la pedagogía y otras disciplinas científicas se han estudiado los procesos de aprendizaje —y de socialización en general— en las condiciones técnicas que se producen actualmente. En general el foco de atención han sido esas condiciones técnicas nuevas, fundamentalmente la introducción del ordenador personal en todos los ámbitos de la vida, su inserción en los procesos de aprendizaje reglados y, sobre todo, las posibilidades de una rápida y eficiente adaptación a las necesidades productivas del mercado. En ocasiones parece un combate desigual: televisión y los otros medios audiovisuales, las “nuevas tecnologías” en general, contra pizarras, libretas y libros (que, de esta manera, se admiten como metodología decimonónica). En ocasiones, solo en ocasiones, pero ya demasiadas, la estrategia de la “nueva educación” ha sido la de plantear los mismos objetivos con las mismas estrategias pero con los nuevos medios: introducir en las aulas el vídeo, el PowerPoint, el Moodle o la pizarra digital. Esto no deja de ser un añadido que no modifica esencialmente la tarea que se hacía sin ellos.

La cuestión no es tanto, a mi modo de ver, la educación por medio de las llamadas “nuevas tecnologías”, ni siquiera la educación para las “nuevas tecnologías”. La experiencia demuestra que esta última se realiza *de facto* de forma eficiente y sin problemas. Las asignaturas dedicadas a la enseñanza de las “nuevas tecnologías” en España han sufrido una enorme y significativa evolución en los últimos veinte años: al principio sirvieron fundamentalmente —aunque no era su objetivo directo— para formar a los profesores que debían impartir dichas asignaturas, después —ya en el siglo XXI— para introducir en el aula tecno-

logías que estaban presentes en todos los rincones de la sociedad. Con ello se ha conseguido plenamente, en un sentido pragmático, el objetivo de la adaptación a los nuevos medios, pero “adaptación” es sólo una de las partes de la formación en sentido estricto; en el sentido ilustrado de formación ésta tiene como objetivo la mayoría de edad de los individuos, esto es: que sean autónomos, libres y críticos.

La crítica de Adorno a la “industria cultural”, que se realiza a partir del capítulo homónimo de *Dialéctica de la ilustración* y que prosigue hasta sus últimas obras, no es primeramente una crítica a la estructura empresarial o industrial de la cultura en el siglo XX, sino una crítica a la pérdida sistemática de la espontaneidad del individuo en esa organización cultural (cf. CABOT, 2011). Aquello que en estos textos Adorno califica con el término *spontan*, el motivo principal por el cual la cultura de masas no puede ser una cultura popular, tal como esta pudiera entenderse retrospectivamente en épocas pre-modernas, es precisamente su carácter no ilustrador. Lo que está en juego en esos textos a partir de 1944 es, precisamente, aquél mismo aspecto que Benjamin había apuntado de forma clara a partir de 1933: la pérdida de experiencia del individuo, su menor autonomía ante la creciente complejidad del entorno y ante la necesaria pérdida de los ligamentos comunitarios que dan seguridad.

Si el objetivo final es mantener la educación como ilustración, esto es, adaptación al medio a la vez que fortalecimiento de la autonomía del individuo ante dicho medio, condición imprescindible para situarse críticamente ante la Realidad, entonces la primera tarea teórica y crítica es discernir entre lo fundamental (los objetivos) y lo accidental o instrumental, lo que se refiere a los lugares y medios que fomentan o coartan dicha formación en sentido pleno o ilustrado. Si el objetivo es preservar y fomentar la “espontaneidad” (en el sentido adorniano citado) del individuo, entonces hay que considerar, ante todo, que varios medios, instrumentos y conceptos han cambiado desde que fueron concebidos; hay que dejar de lado aquellos que, como Benjamin recordaba

en el prólogo de “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”, se han vuelto inútiles para la tarea de ilustración.

En este mundo en el que “todo menos las nubes” ha cambiado hasta hacerse irreconocible, aunque mantenga idéntico nombre, sucede como en el arte: se siguen utilizando conceptos de un mundo ya pasado, con el peligro de pensar que por mantener el nombre lo nombrado sigue igual. Actos como la lectura no pueden ser lo mismo que eran en el siglo XVIII, momento en que se imprimiera en nuestra conciencia, tal vez para siempre, un significado de lo que significa “leer” y que sólo es posible y válido para aquél momento. Un significado que queda grabado en la conciencia culta tal como pintó Jean-Honoré Fragonard en 1770 su obra *La lectora*. Actos como la escritura, que no puede ser lo mismo que cuando se asimilaba a la caligrafía o que las academias nacionales de las lenguas (fundadas a partir del siglo XVIII) dictaban los requisitos sintácticos, e incluso semánticos, para que pudiera llamarse tal cosa. Pero también sentimientos, desde los más elevados, como lo sublime (que una generación de europeos cultos aprendió en las pinturas de Caspar David Friedrich), hasta los más habituales, como amor, terror, odio o indiferencia.

Otro tanto ocurre con categorías fundamentales. La de “tiempo”, por ejemplo. El concepto se derivará de la experiencia si no pretendemos una definición del tiempo según los cánones aceptados de la física teórica, para lo cual la *Historia del tiempo*, de Stephen Hawking, nos será útil. La “aceleración” o “suspensión” del tiempo, la mayor o menor conciencia de la propia finitud, el mayor o menor tiempo de conexión y la velocidad de la misma, la mayor o menor amplitud de la red social en la que se localiza el individuo o, finalmente, la mayor o menor densidad de información presente en su vida, son otros tantos factores que definen la experiencia en un espacio altamente tecnológico y que lo diferencia fundamentalmente de la experiencia del tiempo de generaciones anteriores. Lo mismo puede decirse de otras categorías que no hace

mucho eran consideradas propiedades casi naturales —el silencio, la contemplación, la atención, la meditación, y tantas otras— que se han visto redefinidas pues las condiciones en que pueden experimentarse tales estados o acciones se han modificado tan radicalmente que, en casos extremos, las anteriores experiencias resultan ya irreconocibles.

La categoría “realidad” condensa, tal vez, las anteriores categorías. Si en épocas no muy remotas la experiencia de “realidad” iba necesariamente unida a la tangibilidad, esta conexión es más que dudosa en el nuevo mundo que tiene en la “pantalla” (del televisor o del ordenador) su lugar de realización. Los debates filosóficos en torno a la llamada “realidad virtual” no han servido, en general, para ofrecer ideas sobre una cuestión poco teórica: ¿qué es “realidad” para individuos para los que —aquello que los demás llamamos— “realidad” aparece siempre mediada por su aparición en medios audiovisuales? ¿para los que la “realidad” es únicamente lo que aparece en la pantalla? Puede que para personas ya formadas, conscientes y críticas, ésta no sea una cuestión pertinente. Pero para los millones de niños cuya experiencia formativa es la dieta diaria de ficción televisiva, la pregunta se convierte en llegar a saber como distinguir entre una “ficción” y otra “ficción”, a una de las cuales los “viejos” llamamos “realidad”.

## FINAL

En 1960, refiriéndose a la cultura y sus difíciles relaciones con la administración, Adorno escribe:

Quien se sirve de los medios de la administración y de las instituciones de un modo imperturbable, críticamente consciente, puede siempre seguir realizando algo de lo que sería distinto de la simple cultura administrada. Las diferencias mínimas de lo siempre igual, que le están abiertas representan, de un modo en cualquier caso desvalido, la diferencia relativa al todo; en la diferencia misma, en el desvío se ha concentrado la esperanza. (ADORNO, 1979, p. 146).

Adorno escribe esto a las puertas de la eclosión de la cultura de masas generalizada. Cincuenta años más tarde la cultura de masas no ha hecho sino ampliar universalmente su reinado. Las “nuevas tecnologías” han ayudado a ello, pero lo digital es sólo el medio de una cultura moldeada por lo audiovisual. La cultura, hoy, es cultura audiovisual de masas industrialmente producida y telemáticamente distribuida. La educación estética del hombre que reclamara Schiller en 1795 (Cf. SCHILLER, 1990) sigue hoy pendiente, aunque en un nivel extraordinariamente diferente del que él pensó.

La audiovisualidad, con su apariencia de cercanía, inmediatez y verosimilitud, actúa con las propiedades de la vieja “oralidad”, aquel orden en el que emisor y receptor pertenecían al mismo contexto y estaban unidos por lazos en los que la emotividad podía campar. La abstracción de la escritura y su linealidad, obligada por ser un código que solo puede generarse secuencialmente, promovieron la estricta separación de ámbitos de validez y de tipos de discurso que de nuevo se fusionan en los medios audiovisuales.

La forma de adhesión al contenido transmitido es semejante a la oralidad pre-moderna, no mediante la abstracción de la escritura, que implica necesariamente distanciamiento, sino con la falsa inmediatez que implica la emotividad. Preservar la razón de la inmediatez y de la falsa facilidad de la emotividad es, como postulaba el ilustrado y moderno Kant, la primera tarea de la educación. Esta sería una diferencia mínima de lo siempre igual a la que nos aboca la “industria cultural audiovisual”.

Un resultado pedagógico acorde con lo anterior sería conseguir que los niños en edad de socialización (rodeados, por tanto, de mensajes audiovisuales que, en la mayoría de los casos, pretenden la persuasión emocional en favor de un producto) distingan entre diferentes tipos de ficción según su mayor o menor racionalidad. En la época que se define según Hegel como la de la razón y la crítica, los mensajes audiovisuales se dirigen a las emociones y las pasiones para sortear a la razón.

## REFERENCIAS

- ADORNO, T. W. Kultur und Verwaltung. In: ADORNO, T. W. **Soziologische Schriften I. Frankfurt: Suhrkamp**, 1979. p. 122-146.
- ADORNO, T. W. Die Aktualität der Philosophie. In: ADORNO, T. W., **Gesammelte Schriften**, Band 1, Frankfurt: Suhrkamp, 1973, p. 325.
- BENJAMIN, W. Experiencia y pobreza. In: **Gesammelte Schriften**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977. I. 1, p. 213 ss.
- BENJAMIN, W. La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica, § 3. In: BENJAMIN, W. **Gesammelte Schriften**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994. I/2, p. 478.
- BENJAMIN, W. Sobre el concepto de historia. Trad. Alfredo Brotons. In: BENJAMIN, W. **Obras**. Madrid: Ábada, 2008. I/2, p. 310.
- CABOT, M. La crítica de Adorno a la cultura de masas. **Constelaciones Revista de Teoría Crítica**, v. 3, p. 130-147, 2011.
- FRAGONARD, J. H. **A leitora**. circa 1770 a 1772. Óleo sobre tela, 82 cm × 65 cm. National Gallery of art. Washington, DC.
- FREUD, S. Una dificultad del psicoanálisis. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas**, Trad. José López Ballesteros, Madrid/Buenos Aires: Amorrortu, 1979. v. 17.
- HEGEL, G. W. F. **Lecciones sobre la historia de la filosofía**. Trad. Wenceslao Roces, México: Fondo de Cultura Económica, 1955.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. **Dialéctica de la Ilustración**. Fragmentos filosóficos. Trad. Juan José Sánchez. Madrid: Trotta, 1994.
- SCHILLER, F. **Cartas sobre la educación estética de la humanidad**. Trad. Jaime Feijó e Jorge Seca. Barcelona: Anthropos, 1990.
- VALÉRY, P. **La conquista de la ubicuidad**. Trad. José Luis Arántegui. Madrid: Visor, 1999.

## DADOS DO AUTOR:

### MATEU CABOT

Doctor en Filosofía. Profesor titular de “Estética y Teoría de las Artes” en la Universitat de les Illes Balears (Mallorca, España).  
Editor-director de *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*.  
Socio fundador de la *Sociedad de Estudios de Teoría Crítica*.

Recebido: 30/01/2013  
Aprovado: 29/04/2013