Teoria crítica i educació: projecció del pensament de Herbert Marcuse

Jordi Solé Blanch*
Xavier Ferré Trill**

Temps d'Educació, 43, p. 263-280 (2012) Universitat de Barcelona

Resum

Amb l'objectiu de fonamentar una educació per a l'acció crítica en l'actualitat, aquest article recupera la teoria crítica de la societat dels primers autors de l'Escola de Frankfurt. S'hi exposen breument les bases marxianes del pensament crític i els principals reptes científics que proposaven els primers integrants d'aquest corrent de pensament, com ara la crítica de la raó instrumental, amb la qual es denuncia el nexe entre la ciència i els sistemes de producció, o el desenvolupament d'un pensament negatiu o vigilant a partir del qual poder extreure el potencial de rebel·lió de l'ésser humà davant de qualsevol forma de domini. Aquesta actitud intel·lectual, que fa que el pensament esdevingui acció, permet portar al límit la crítica a la societat capitalista, especialment reflectida en l'obra de Herbert Marcuse. Aquest autor planteja una dialèctica de l'alliberament on l'educació, entesa com a pràctica política, pot exercir una funció preparatòria. L'abast d'aquest posicionament ens du a preguntar-nos sobre el paper del nostre model educatiu, ja que forma part d'una variable essencial del patró ideològic dominant i, per tant, de la reproducció d'una societat unidimensional.

Paraules clau

teoria crítica, Escola de Frankfurt, Herbert Marcuse, societat unidimensional, educació per a l'acció crítica

Recepció de l'original: 15 de maig de 2012
Acceptació de l'article: 8 de novembre de 2012

Liminar: pensament crític i acció social

L'aspiració del pensament crític rau en la possibilitat que l'ésser humà pugui autodeterminar-se intel·lectualment i civicopolíticament. Aquest objectiu pren com a punt de partida la construcció i desenvolupament d'una teoria crítica de la societat, una teoria que no es presenta com a simple coneixement teòric, sinó amb capacitat d'intervenció transformadora de la realitat, on els fets i les idees es connecten.

(*) Doctor en Pedagogia i educador social. Actualment és professor dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat Oberta de Catalunya. Ha desenvolupat la seva activitat professional en els serveis socials i el sistema de protecció a la infància i l'adolescència. Els seus àmbits d'investigació se centren en el pensament pedagògic, l'antropologia de l'educació i de la joventut i la formació d'educadors socials. La seva darrera publicació és *Educación, crítica y acción política* (UOC, 2012). És coautor del llibre *Educació per a l'acció crítica* (UOC, 2011). Forma part del grup de recerca LES (Laboratori de l'Educació Social) de la UOC. Adreça electrònica: jsolebla@uoc.edu

(**) Doctor en Sociologia i en Història. Professor del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili i professor col·laborador de la UOC. Els seus àmbits d'investigació són la sociologia de l'educació, el pensament pedagògic, el pensament polític contemporani, els moviments socials i la història de la cultura. La seva darrera publicació és *Antoni Correig, entre l'humanisme cristià i la literatura* (Publicacions Abadia de Montserrat, 2011). És coautor del llibre *Educació per a l'acció crítica* (UOC, 2011). Forma part del grup de recerca ISOCAT (Ideologia i Societat a la Catalunya Contemporània) de la URV. Adreça electrònica: xavier.ferre@urv.cat

El primer objectiu d'un pensament crític és reflexionar sobre l'acció social i, a partir d'aquí, trobar la seva causalitat negativa; és a dir, l'explicació sobre la mistificació dels referents transformadors, els quals són buidats de contingut per la ideologia dominant.

Aquest objectiu compromet el pensament crític en una lluita dialèctica que permet definir els àmbits possibles d'emancipació individual i col·lectiva. Per a fer-ho possible cal impulsar aquest pensament crític mitjançant l'autoformació del propi individu i actuar progressivament en cercles concèntrics per abastar el fet col·lectiu. Parlem, llavors, d'una aposta educativa per a l'acció crítica o, tal com sostenia Adorno (1998), d'una *educació per a l'emancipació,* des de la que es pretén activar l'autonomia, la força de la reflexió i l'autoconsciència, així com la capacitat que hom té per autodeterminar-se i actuar socialment, tot contribuint d'aquesta manera a l'alliberament de la societat[1].

L'educació només pot tenir sentit –seguint a l'autor alemany– com a educació per a l'autoreflexió crítica, és a dir, autoreflexió sobre la situació de submissió a una realitat administrada des de l'exterior. En l'actual fase històrica del capitalisme global, aquesta autorreflexió crítica passa per un únic camí interrelacionat: presa de consciència i implicació en la ruptura de l'ordre socioeconòmic establert, on l'alienació ideològica i cultural i el fetitxisme econòmic anul·len les capacitats crítiques i creatives del subjecte històric[2]. És la recerca persistent d'aquest propòsit el que compromet l'educació amb l'acció crítica i, a un mateix, amb tota una tradició històrica que –tal com sosté Muñoz (2009)– ha fet del desenvolupament d'una teoria crítica de la societat una forma d'educació negativa.

---

(1) Adorno adopta una posició que parteix –tal com ens recorda Vilanou (2000)– de la defensa d'un model educatiu que potencia la idea d'un subjecte, el qual, a través de la seva acció social, contribueix a l'emancipació de la societat enfront de qualsevol temptació irracional i totalitària. L'educació, per tant, actua contra la barbàrie, que per Adorno (1998, p. 79) significava l'exigència que Auschwitz no es repetís. «Cualquier posible debate sobre ideales educativos resulta vano e indiferente en comparación con esto: que Auschwitz no se repita». Tanmateix, dirà de nou Adorno, la barbàrie persisteix mentre perdurin, en allò essencial, les condicions que varen fer possible aquella ignomínia. I no solament Auschwitz, sinó el mateix descobriment de la bomba atòmica, que pot aniquilar d'un sol cop a centenars de milers de persones. «Como la posibilidad de transformar los presupuestos objetivos, es decir, sociales y políticos, en los que tales eventos encuentran su caldo de cultivo, es hoy limitada en extremo, los intentos de cerrar el paso a la repetición se ven necesariamente reducidos al lado subjetivo. Con ello me refiero también, en lo esencial, a la psicología de las personas que hacen tales cosas. [...] Las personas tienen que ser disuadidas de golpear hacia fuera sin reflexionar sobre sí mismas. La educación solo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica» (*Íbid*., p. 80-81).

(2) El concepte 'subjecte històric', desprestigiat arran de la construcció ideològica postmoderna, implica una concreció dels pols socials que caracteritzen l'acció política. En la societat industrial avançada, caracteritzada pel capitalisme monopolista tecnològic, aquesta forma de subjecte restaria caracteritzat per l'oposició integració/exclusió social. El control dels recursos estratègics marcaria la línia 'd'admissió' i de 'marginalitat' respecte del sistema econòmic i polític. Per aquesta raó, actualment, les formes de precarietat social són independents del grau de formació. Sobre aquesta base, doncs, radicaria l'emergència de moviments socials (fonamentalment alternatius) que legitimaria un nou 'subjecte històric' transformador, sense la necessitat d'associar-lo a col·lectius determinats i sí, més aviat, al que autors com López Petit (2011) anomenen «pràctiques de l'anonimat», des de les que es desenvolupen una crítica de la representació, de les identitats i dels codis de visibilitat tradicionals. Aquest escenari relativament nou és un objecte d'anàlisi per part de certs sectors de la pedagogia crítica que no es fonamenten únicament en mecanismes «interns» regeneradors i reproductors d'un hipotètic sistema vigent reformat, tal com succeeix, per exemple, amb el model de les 'comunitats d'aprenentatge' o les 'escoles inclusives' defensat per algun corrent d'aquest tipus de pedagogia que, paradoxalment, rep un gran suport institucional.

Una educació negativa s'implica en la recerca de nous camins de resistència, de creació i d'intervenció, tant en l'àmbit social i polític com el cultural. Aquesta finalitat, que passa per una crítica d'una certa «misèria de la filosofia» que es fonamenta en la socialització del regne de l'aparença com a substitució del marc de contradiccions socioculturals, té en Herbert Marcuse –exponent de la teoria crítica– un referent que es proposa –amb totes les seves limitacions estratègiques[3]– interpretar les «formes racionalitzades i interioritzades de la dominació» en la societat actual. Precisament aquest objectiu d'anàlisi de les formes de dominació és el paràmetre fonamental d'una educació per a l'acció crítica que tot seguit desenvolupem[4].

Antecedents del pensament crític

Des d'un punt de vista històric, el pensament crític s'ha destacat per fer efectiva una reforma intel·lectual capaç de representar els interessos polítics i culturals de les classes subalternes. I si cal buscar-ne algun antecedent precís, el trobem en l'emergència de la cultura marxista; és a dir, en el sorgiment d'un codi que basteix un discurs i una pràctica revolucionaris capaç d'incidir en els fonaments intrínsecs de la societat industrialitzada[5].

Remetre's a l'obra de Karl Marx implica plantejar el punt d'inflexió que va suposar el materialisme històric a l'hora de redefinir un nou espai discursiu des del qual es difongué la crítica social i política. El pensament crític posterior –i qualsevol perspectiva emancipadora en la conceptualització de la realitat existent– així com la posada en marxa de pràctiques de vida alliberadores, han tingut en les anàlisis marxianes un referent a partir del qual hom ha interpretat els cicles de contradicció sorgits de l'explotació de la força de treball. Aquest assoliment, que es vincula a la descodificació de la ideologia dominant (la crítica a l'aparença) permet d'explicar els mecanismes de reproducció del control i de la coacció de la societat industrial avançada postfordista[6].

---

(3) Matisem aquest aspecte perquè allò a destacar de Herbert Marcuse és la crítica dels comportaments consumistes i arrengladors (homogeneïtzadors) del capitalisme fordista i postfordista i llurs formes de socialització comunicativa com a estructura ideològica de masses.

(4) Ens sembla oportú de fer una nota aclaridora. Advertir el lector que ens centrarem en l'anàlisi de les formes de dominació exposades entre el pensament marxià i el plantejament posterior dels autors de la primera Escola de Frankfurt, a la qual va pertànyer Herbert Marcuse. L'objecte d'aquest article és la projecció del pensament d'aquest autor en l'àmbit de l'educació. I plantegem aquest objectiu al marge de tot el que s'ha escrit entorn de la pedagogia crítica fonamentada en els autors de la segona generació d'aquesta Escola. Ens referim a Jürgen Habermas i la seva construcció teòrica entorn a l'acció comunicativa i també a d'altres referents (Freire, McLaren, Giroux) més enllà que se'n pugui fer alguna referència puntual. Creiem que optar per aquest criteri centra més concretament el propòsit d'aquesta reflexió. En qualsevol cas, tractar el «vessant» politicopedagògic d'aquests altres autors citats és objecte, tal vegada, d'un altre assaig.

(5) Llevat de la reforma protestant del segle XVI, que va tenir una enorme influència en «l'esperit públic» de l'època, la resta de reformes, des del Renaixement a la filosofia alemanya vuitcentista, s'adscrivien generalment als estaments dominants i limitats de certs cercles intel·lectuals. El gir revolucionari majoritari es produí amb l'influx de les idees més crítiques de la Il·lustració i en els moviments revolucionaris de la primera meitat del vuit-cents. Aquest context definí la construcció de doctrines i teories que començaren a qüestionar l'acumulació de capital i el món de vida legitimat pel capitalisme industrial.

(6) No és casual que la historiografia contemporània (Hobsbawm, 2011) hagi remarcat la influència de Marx a l'hora d'aprehendre el món en el seu conjunt, un món que és a la vegada polític, econòmic, científic, cultural i filosòfic; així com per la seva capacitat d'oferir una «esperança històrica», entregant-se a l'etern anhel humà d'aconseguir una societat perfecta, que s'assoliria a través del proletariat.

Tanmateix, si el pensament crític implica definir un espai d'acció (teòrica) caldria tenir en compte, juntament amb Marx, l'aportació de referents que han desenvolupat reflexions entorn dels mecanismes d'interiorització autorrepressiva –*L'origen de la tragèdia*, de Friederich Nietzsche (1872), i *El malestar en la cultura*, de Sigmund Freud (1929)–. Certament, Marx, Nietzsche i Freud, coneguts com els «mestres de la sospita», segons l'expressió encunyada pel filòsof i antropòleg francès Paul Ricoeur, són els autors que millor representen l'entrada en crisi de la filosofia de la modernitat i, per tant, la vertadera ruptura des de la qual s'exercirà la crítica als discursos polítics, filosòfics i científics contemporanis.

Cadascun d'aquests pensadors, des de la seva perspectiva, construí una nova forma de discurs capaç d'aglutinar teoria i pràctica, cos i paraula, pensament i acció, tot desmitificant les *màscares* de la realitat per desvetllar-ne el seu significat ocult. En aquest sentit, Marx defineix la ideologia com a falsa consciència o consciència invertida que pren forma en la legitimació economicopolítica de la societat burgesa, Nietzsche desemmascara els falsos valors i Freud posa al descobert les disfresses de les pulsions inconscients. Així, el canemàs d'aquest pensament generà un coneixement –una consciència de situació– amb la voluntat d'alliberar les relacions socials de jerarquies, que són les que determinen –i limiten– la representació de les realitats.

Qualsevol perspectiva emancipadora ha estat condicionada per aquests corrents esmentats: el concepte de revolució social i política, la voluntat de poder i la repressió dels instints en clau cultural. Cal, doncs, fer esment a l'activitat crítica de Karl Marx perquè ha estat un exponent referencial per a la dinàmica política i cultural des de la qual s'ha materialitzat la dialèctica ideològica. No fer-ho així comportaria ignorar la confrontació economicopolítica que ha caracteritzat –i caracteritza– la contemporaneïtat.

Una teoria crítica de la societat

En l'obra de Marx es defineixen les bases del sistema capitalista contemporani. Com a estructura teòrica reflecteix un procés d'interpretació històrica en desenvolupament. Les classes socials són producte de les relacions de producció i intercanvi en els diversos nivells de desenvolupament social. Allò que ha predominat ha estat el conflicte definit entre «classes explotades i explotadores, dominades i dominants», tal com ho descrigué Friedrich Engels en el pròleg de l'edició alemanya del 1883 del *Manifest Comunista.* La tesi central que cal retenir del *Manifest* és que la posició que s'ocupa en relació amb els mitjans de producció (és a dir, la possibilitat d'exercir el seu control) ve determinada per l'estructura social que caracteritza el sistema capitalista.

Per a Marx i Engels, l'estructura econòmica condicionava l'evolució històrica. Marx també demostrà que aquesta estructura esdevé el fonament real a partir del qual s'expliquen el significat ideològic de les institucions jurídiques i polítiques i les formes de representació religioses i filosòfiques[7].

(7) Al pròleg de la seva obra *Contribució a la crítica de l'economia política*, escrita el 1859, podem llegir la millor síntesi d'aquesta idea, present en molts dels seus treballs posteriors.

Aquest plantejament, però, recolza en les condicions socials de l'existència i el lloc que hom ocupa en l'esca de la divisió del treball. Com exposa Marx, la societat industrial necessita de l'oferta de força de treball. En aquest sentit, l'autor d'*El Capital* establí en la producció de valor, en la relació moderna entre capital i treball, la font de poder sobre la que se sostenia la societat moderna, una idea que desenvolupà en l'anàlisi de l'acumulació de capital (1867)[8]. I aquest desenvolupament el féu a partir de la *teoria de la plusvàlua*, tesi que explicava la finalitat darrera de l'explotació de la força de treball i la seva transformació en valor de treball no retribuït al treballador. És a dir, l'antítesi entre salari i guany.

Més enllà, però, del que es podria considerar com una interpretació determinista del factor econòmic respecte de l'evolució històrica (interpretació que, d'altra banda, els propis Marx i Engels mai van deixar de combatre), el seu pensament insisteix en la importància del factor humà (consciència de classe) com a element fonamental de la transformació de la realitat històrica. Això es deu, sobretot, a l'assumpció del proletariat com a subjecte històric revolucionari, és a dir, com a representant de l'explotació econòmica i social. En aquest context, doncs, emergí la possibilitat de la seva autoemancipació a través de la revolució. Durant la seva lluita contra l'estat de coses existent –la «producció de la vida» i la «totalitat de l'activitat» que la fa possible– el proletariat esdevingué la principal força política a través de la qual es podia bastir una nova organització social.

Amb tot, cal tenir present que aquest plantejament, pensat per un tipus de formació capitalista (les societats urbanes i industrialitzades), ha vist canviades les formes d'explotació social i, també, l'àmbit de l'estructura social capaç de definir un procés transformador. Efectivament, el desenvolupament de l'intercanvi capitalista ha fonamentat el pas de l'hegemonia d'una classe a un bloc de classes que tenen com a característica comuna la venda de la força de treball encara que no s'incloguin en la forma de treball industrial clàssic. És en aquest context que sorgí, des del materialisme històric, un posicionament adreçat a estudiar les formes d'alienació i opressió, no estrictament en l'àmbit de la relació desigual «salari-preu-guany», sinó en la relació entre la dinàmica de la producció massiva de béns de consum i, doncs, l'empresonament de la voluntat humana en una «gàbia d'or» que es confon amb la superació de les contradiccions culturals, socials i polítiques.

Per aquesta raó, la cultura marxiana europea del segle XX ha tingut en compte l'estudi autònom del factor humà. Totes les revisions de què ha estat objecte el materialisme històric han pretès portar la crítica de la societat capitalista a les condicions històriques en les quals es desenvolupa. Aquesta orientació analitza l'univers ampliat d'explotació en la seva totalitat amb l'objectiu de determinar les categories i les accions polítiques que poguessin servir de referent metodològic a la transformació social.

En quest sentit creiem necessari destacar el treball dut a terme pels diferents autors de la primera Escola de Frankfurt, des de la qual s'elaborà una *teoria crítica de la societat*

(8) Marx només va publicar en vida el primer llibre d'*El capital,* titulat *El procés de producció del capital,* el 1867. Els altres dos volums (*El procés de circulació del capital* i *El procés global de la producció capitalista o el procés de producció capitalista, en el seu conjunt*), publicats entre 1885 i 1894, foren editats pel seu amic i col·laborador, Friedrich Engels, a partir dels manuscrits de Marx.

a la que no podem deixar de fer una breu referència si es vol fonamentar una educació per a l'acció crítica en l'actualitat[9].

Els primers integrants de l'Escola destacaren pel seu convenciment en la funció crítica del treball intel·lectual, conscients de la funció social de la ciència per a contribuir als canvis necessaris de la societat. Aquesta funció crítica implicava denunciar les actituds autoritàries que van fer possible un règim nacionalsocialista a Alemanya, però també les contradiccions estructurals de la democràcia liberal nord-americana socialitzada a través dels mitjans de comunicació de masses, de l'educació i de la indústria cultural. Ambdós fets sociopolítics eren considerats com a producte de la irracionalitat típica de la societat moderna industrialitzada. És a dir, ambdós episodis formaven part de la mateixa lògica capitalista.

Els frankfurtians també proposaven les possibilitats reals de transformació social davant l'avenç del capitalisme i la crisi cultural que se'n derivava. Van compartir, en definitiva, un esperit crític i de denúncia de les condicions socials –individuals i col·lectives– de la vida contemporània. L'esperança només podia dipositar-se, llavors, en «l'individu crític», entès com a exponent de l'articulació d'un procés de transformació social.

Crítica de la raó instrumental

D'aquest «esperit crític» que mantenen els diferents membres de l'Escola de Frankfurt no cal esperar una proposta programàtica concreta, un pla d'acció capaç d'adaptar a la realitat els seus treballs i el seu pensament. Caure en aquest nivell de concreció implicaria sotmetre's a una de les principals manifestacions de la crisi cultural, que esdevé, en realitat, el seu vertader objecte de denúncia. És a dir, quan la raó s'associa –tal com sosté Horkheimer (2002), a *Crítica de la raó instrumental*– al concepte d'utilitat.

El punt de partida el podem trobar en l'obra de M. Horkheimer, ara esmentada, quan repta el científic social a reflexionar críticament sobre la seva pràctica professional i la funció social dels seus objectius. És a dir, la finalitat d'aquests interrogants era sotmetre a reflexió la recerca entesa com a força productiva. El que plantejava Horkheimer

(9) L'Escola de Frankfurt és una escola de pensament i investigació social que sorgeix a partir de la fundació, el 1923, de l'Institut de Recerca Social, associat a la Universitat de Frankfurt. El terme «Escola de Frankfurt» és utilitzat per referir-se tant als pensadors membres de l'Institut com als que han estat influenciats per ells en el desenvolupament del seu projecte de filosofia social crítica. Max Horkheimer (1895-1973), director de l'Institut de 1931 a 1963, fou el que va donar empremta interdisciplinària a l'Escola, destacant la importància de la Psicologia Social per a superar la divisió tradicional entre l'individu i la societat. La introducció d'aquesta dimensió psicològica en la investigació social és la que permetria incloure també, de la mà d'Erich Fromm (1900-1980), les aportacions de la psicoanàlisi entre les perspectives analítiques, que va suposar una integració amb el marxisme que rebria l'impuls definitiu amb la incorporació de Herbert Marcuse (1989-1979) a l'Institut el 1932, que arribaria a convertir-se en un dels quatre autors més representatius de la primera època de l'Escola junt amb el mateix Horkheimer, Theodor Adorno (1903-1969) i Walter Benjamin (1892-1940). Encara que l'Institut continua actiu avui sota la direcció d'Axel Honneth, habitualment es considera Jürgen Habermas com l'últim membre de l'Escola de Frankfurt pròpiament dita. Per tenir una visió global d'aquesta escola de pensament es pot consultar: Martín Jay (1974) *La Imaginación Dialéctica. Una Historia de la Escuela de Frankfurt*. Madrid, Taurus; H. C. F. Mansilla (1970) *Introducción a la Teoría Crítica de la Sociedad*. Barcelona, Seix Barral; Adela Cortina (1985) *Crítica y Utopía: la Escuela de Frankfurt*. Madrid, Cincel; Enrico Rusconi Gian (1969) *Teoría Crítica de la Sociedad*. Barcelona, Martínez Roca.

era l'elaboració d'una teoria social i una manera d'analitzar les formes de reproducció social, atès que una ciència (social) només es pot considerar legitimada quan és capaç d'establir les relacions materials de l'existència.

La *crítica de la raó instrumental* esdevingué una de les línies de pensament dels autors de l'Escola de Frankfurt en descobrir el nexe existent entre la ciència i els sistemes de producció, és a dir, entre la ciència i els interessos concrets d'apropiació del coneixement. Aquest aspecte s'evidencia quan s'analitzen els efectes del desenvolupament industrial que, legitimat políticament pel liberalisme, respon a criteris pragmàtics i utilitaristes, causant formes de vida fonamentades en *l'eficàcia* i *l'intercanvi amb plusvàlua* i promocionant una concepció positivista de la ciència. Per aquests motius cal discriminar els interessos del bloc social hegemònic de poder respecte dels objectius dels subjectes com a éssers substantius. A la base, doncs, l'Escola de Frankfurt es plantejava la identitat total de l'individu. I ho feia no pas en termes d'utilitat social (d'integració en l'engranatge de reproducció social del sistema economicopolític), sinó en raó de la seva conflictivitat envers l'estructura de poder.

Un posicionament d'aquest tipus es desmarca del model positivista del coneixement, ja que aquest condueix a la falsa creença social què el món és com és i ha de ser acceptat tal com es presenta –«això és el que hi ha», tal com propaguen les elits acadèmiques, polítiques i econòmiques–, pel que fa necessari exercir la crítica sobre qualsevol situació social, ja que mai no és natural, sinó que respon a circumstàncies econòmiques i planificacions racionals instrumentals. En aquest sentit, la concepció de l'intel·lectual és identificar-se amb la majoria social que és receptora del control social en les seves formes de dominació i d'explotació.

Assumir aquest posicionament implica haver de desenvolupar una nova forma d'interpretar la realitat, fet que allunya el pensament crític del mètode empíric aplicat a les ciències socials. El positivisme comporta l'acceptació d'allò observable, de l'*epifenomen*, és a dir, de la superfície d'allò que succeeix en la realitat, oblidant el concepte essencial de la societat com a totalitat. El pensament crític rebutja aquest plantejament perquè considera que es distancia de la realitat. Una aproximació vertadera a la realitat necessita basar-se en concepcions sobre la totalitat social a partir de les quals poder establir judicis crítics i projeccions transformadores[10].

Pensament negatiu com a acte d'alliberament

El primer objecte de la crítica dels membres originaris de l'Escola de Frankfurt va ser el pensament racional cosificat per la Il·lustració. Així ho denuncien Horkheimer i Adorno (1947) a *Dialèctica de la Il·lustració* quan analitzen els efectes del pensament il·lustrat que, lluny de contribuir a l'emancipació de l'ésser humà, el sotmet a la raó abstracta («cosmopolita») i a un tipus de pensament tècnic que es posa al servei del control i al domini de la naturalesa per aconseguir un suposat progrés material de la societat, idea

(10) La Teoria Crítica considera que qualsevol fenomen social ha de poder ser analitzat des d'aquesta concepció de totalitat perquè són manifestacions d'unes relacions de domini i poder transnacionals i transculturals que es concreten de formes molt diverses i particulars. Centrar-nos en l'anàlisi d'aquests fenòmens particulars impedeix reconèixer què hi ha al darrera, quin és l'origen del sofriment de l'ésser humà.

que es manté vigent avui dia quan es dipositen les esperances d'un nou (?) desenvolupament econòmic en la «mistificació» de la «societat del coneixement». La ciència esdevé, així, un nou tòtem, objecte de culte per la sensació de domini absolut sobre la naturalesa. I el progrés social i material basat en el control de la naturalesa, lluny de contribuir a l'emancipació de l'individu es converteix en un instrument d'opressió[11]. La centralitat no és el subjecte, sinó el concepte de necessitat artificial materialitzat en la societat del consum. Amb els criteris il·lustrats sobre el principi de llibertat individual, la *praxi* del capitalisme arriba a subsumir l'individu –principi d'origen– per sotmetre'l a les exigències de creixement del capital.

La base del pensament crític cal situar-la, doncs, en la seva negativitat. El pensament crític no cau en el parany d'actuar en la immediatesa i sucumbir davant les falses il·lusions, com les que animen l'humanisme positiu. Pel contrari, la «negació» consisteix a mantenir un *pensament vigilant* davant la realitat i allò que se'ns mostra com a «donat». Aquest principi oposa permanentment la perspectiva antitètica, és a dir, el seu contrari, el que hi ha al darrera, la seva negació, que és on podem trobar el potencial de rebel·lió de l'ésser humà davant el domini[12].

Aquesta finalitat, com hem dit al principi, no es pot «concretar», ja que es cauria en la mateixa «afirmació» que es pretén «negar». Es tracta, doncs, d'una actitud del pensament que es nega a acceptar la realitat existent. Una actitud des de la qual es resol el debat entre la *teoria* i la *praxi* perquè el *pensament esdevé acció* quan s'enfronta sense autocomplaença amb les condicions socials d'existència[13].

Aquesta forma de pensament és el que permet portar al límit la crítica a la societat capitalista, quelcom que es troba especialment reflectit en l'obra de Marcuse. Del que es tracta és d'alliberar l'individu d'un sistema econòmic i cultural que l'instrumentalitza de manera activa o passiva, és a dir, com agent productiu o consumidor.

Alliberar la vida

La realitat històrica des de la qual reflexiona Marcuse el porta a plantejar l'alliberació d'una societat opulenta, que té poc a veure amb la misèria del lumpenproletariat pròpia del temps social de Marx (Marcuse, 2010). Això és el que porta l'autor a plantejar el

(11) En aquest cas, la naturalesa abasta el món físic, que sempre acaba per venjar-se, i el món interior de l'individu, que en el seu intent d'exercir el control sobre la seva pròpia naturalesa s'exposa a fenòmens autorrepressius als que aquesta respon amb neurosis i trastorns de la personalitat, tal com ho va fer veure la psicoanàlisi: la naturalesa interna oprimida es converteix en opressora.

(12) Emprem aquesta categoria per a explicar totes les formes de control i explotació de la societat industrial avançada: econòmiques i polítiques, culturals i comunicatives (els *mitjans de comunicació,* etc.).

(13) Que el pensament crític no sigui propositiu no vol dir que es conformi en veure's reduït a simple discurs que busca la seva autosatisfacció en el món acadèmic o la cultura oficial. El pensament crític no pot sostreure's de la seva condició marginal. Quan el coneixement destapa el poder i les contradiccions entre els principis que aparentment regeixen la societat i l'aplicació dels mateixos, no pot rebre el recolzament d'aquells que participen del poder. Així doncs, la garantia de validesa d'aquest pensament rau en el fet de sortir-se dels circuits del poder, siguin acadèmics o polítics, per integrar-se en el pensament quotidià dels individus. Aquest és el vertader objectiu d'una educació per a l'acció crítica, el que van perseguir els primers pensadors de l'Escola de Frankfurt, moguts per la voluntat de formar als ciutadans per a què fossin capaços d'interioritzar els «instruments» d'un pensament crític i dialèctic integrat en la seva vida quotidiana a fi d'entendre la realitat amb l'objectiu de transformar-la.

procés d'emancipació en el si d'una societat que ja no troba una base de masses des de la qual poder realitzar una crida a la revolució. Pel contrari, el *canvi social* que planteja el pensador frankfurtià ha de ser *qualitatiu*. Marcuse defineix una *dialèctica de l'alliberament* que, en primer lloc, sigui capaç d'abolir els sistemes de servilisme establerts –és a dir, les institucions i els mecanismes de repressió responsables de la creació de condicions de vida humanes– i, en segon lloc –i això encara és més decisiu– pugui construir una societat lliure des del compromís vital. Sense el sorgiment d'unes necessitats i unes formes de satisfacció noves –les necessitats i satisfaccions de l'home lliure– l'únic que s'aconsegueix és substituir un sistema de servitud per un altre.

La proposta alliberadora que formula Marcuse es presenta, alhora, com un cercle viciós. La transició de la servitud voluntària (tal com es produeix en gran mesura en una societat opulenta i autosatisfeta com la nostra) a la llibertat pressuposa l'abolició de les institucions i els mecanismes de repressió: l'esclavitud de l'home a través de la pròpia productivitat, la glorificació de la felicitat posposada i el domini repressiu sobre les potencialitats dels subjectes (tesi fonamental d'*Eros i civilització*). Però alhora, l'abolició de les institucions i els mecanismes de repressió pressuposen el predomini de la necessitat d'alliberament. Pel que fa a aquestes necessitats, Marcuse distingeix entre la necessitat de canviar les condicions materials de l'existència i la necessitat de canviar la societat en el seu conjunt. No es tracta de dues necessitats idèntiques. Si es tracta de la necessitat de canviar les condicions materials de l'existència trobem la possibilitat de fer-ho en el marc de la societat establerta, mitjançant el seu propi progrés i desenvolupament, però llavors només s'obté un canvi quantitatiu. El canvi quantitatiu pot significar la revolució i hi pot conduir, però Marcuse sosté que és necessari també un canvi qualitatiu. En d'altres paraules: la qüestió de fons rau en el fet de convertir la quantitat en qualitat, on el canvi quantitatiu de les condicions de vida i de les institucions pot convertir-se en un canvi col·lectiu capaç d'afectar tota l'existència humana. En les societats industrials avançades –on les condicions socials d'existència han dut el conjunt de la societat a elevades cotes de benestar– no és possible la llibertat si no es porta a terme aquest canvi qualitatiu. Les condicions que el poden fer possible hi són, és a dir, existeixen els requisits previs de l'alliberament, però aquests requisits són *continguts* i *pervertits* per l'organització capitalista de la societat.

En societats que han assolit grans nivells de desenvolupament s'ha aconseguit satisfer les necessitats materials i culturals de la població de base a gran escala, però s'ha fet d'acord amb les exigències i els interessos del sistema capitalista i els poders que el controlen, que segueixen imposant una societat classista on existeix una elevada concentració del poder econòmic i polític. És a dir, amb un sentit ampliat dels sistemes d'automoció i coordinació de la producció, de la distribució i de la comunicació i amb propietat privada dels mitjans de producció cada vegada més independent de la intervenció dels governs.

En una societat d'aquest tipus, la satisfacció de les necessitats bàsiques i el seu creixement econòmic es fa accelerant el malbaratament, el desgast planificat i la destrucció, mentre àmplies capes de la població són exposades a situacions d'empobriment i marginalitat. Aquesta és la característica principal del capitalisme tardà, on productivitat i destrucció, satisfacció de necessitats i repressió s'interconnecten, on la llibertat és integrada en un ampli sistema de servitud en el qual s'estableix la subjugació de l'home

al capital en el marc d'una unitat inseparable d'allò racional amb l'irracional. Així doncs, tal com afirma Marcuse en la seva introducció a *L'home unidimensional*, «la racionalitat de la societat resideix en la seva mateixa bogeria, mentre la bogeria de la societat és racional perquè es mostra del tot eficaç en el moment que s'entrega a les mercaderies».

Marcuse planteja la necessitat d'alliberar-se d'una societat d'aquest tipus i ho fa tenint en compte que existeixen les condicions materials per reduir el servilisme i el temps de treball que permet augmentar el nivell de vida. Tanmateix, l'ésser humà és degradat a la condició de subjecte/objecte per afavorir el que el pensador alemany anomena «l'administració total». L'existència humana esdevé autolimitada i s'enfronta a una gran contradicció. D'una banda existeixen les condicions objectives per dur a terme un canvi radical que faci possible la realització de la llibertat però, de l'altra, no es percep la necessitat subjectiva d'aquest canvi. Això és així perquè aquesta necessitat objectiva és reprimida per una doble base: en primer lloc, perquè es produeix una satisfacció real de les necessitats bàsiques i, en segon lloc, perquè aquestes necessitats són fruit d'una manipulació i una administració científiques de caràcter massiu, que afecta tant la consciència de l'home com el seu inconscient[14].

Aquesta divergència entre la necessitat objectiva i la necessitat subjectiva altera, segons Marcuse, la base, les perspectives i l'estratègia de l'emancipació. Aquesta situació pressuposa el *sorgiment de necessitats noves*, qualitativament diferents i àdhuc oposades a les necessitats repressives predominants: el *sorgiment d'un nou tipus d'home* amb consciència capaç d'explicitar el vel material i ideològic de la societat opulenta.

Si l'alliberament resulta possible és perquè es pot afirmar sobre l'obertura i l'activació d'una dimensió profunda de l'existència humana, situada en el mateix inconscient de l'individu, el que implica *substituir la política* –la *praxi* revolucionària tal com la va entendre la tradició marxista– *per la psicologia*. Es tracta d'anar als orígens de la societat a través dels individus. Aquest posicionament supera les possibilitats de provocar un canvi ideològic concebut estrictament des de la lluita de classes. Si és possible plantejar aquesta situació és perquè el desenvolupament del capitalisme tardà obliga a introduir factors explicatius nous que una concepció economicista, és clar, no havia contemplat. El creixement de la productivitat material i tècnica demana un plantejament que integri factors culturals, psicològics i economicopolítics.

Marcuse planteja una autèntica *transvaloració dels valors*, una *nova antropologia*. Això pressuposa un tipus de subjecte que rebutgi els principis d'actuació que governen les societats establertes. Un tipus d'individu que s'hagi alliberat de la violència inherent a l'organització de la societat establerta i hagi establert l'alliberament de la sensibilitat i la sensualitat humanes respecte de la moralitat puritana i hipòcrita, no pas com un factor privat, sinó com una força per a la transformació de l'existència humana i el seu entorn. Aquest canvi qualitatiu que proposa Marcuse, aquesta dialèctica de l'alliberació que vol promoure implica canvis molt profunds, orgànics i biològics, capaços d'afectar

(14) Un control que s'ha fet possible gràcies a les pròpies conquestes del que Marcuse considera com a ciències alliberadores de l'època, és a dir, de la psicologia, i molt especialment, de la psicoanàlisi i la psiquiatria. Que aquestes ciències s'hagin convertit en instruments de repressió, on molts van albirar possibilitats d'emancipació, comporta un dels aspectes més contradictoris del procés d'alliberament individual i col·lectiu.

un nivell instintiu, a l'ensems que es produeixen canvis polítics i socials. En un sentit més precís, el que afirma Marcuse és que *cal ser lliures per a crear una societat lliure*.

El fet que en una societat industrial avançada no es pugui identificar una classe específica o un grup específic com a força revolucionària no vol dir que no existeixi la sensibilitat i la consciència d'aquests nous valors transcendentals i antagonistes. D'entrada, Marcuse assenyala que són els *intel·lectuals* els que poden assumir un paper catalitzador del canvi històric. A ells els correspon exercir una *funció preparatòria a través de l'educació*, que és una tasca política i que ha de seguir sent una tasca política. La tasca de l'intel·lectual és l'educació, però una educació entesa en un sentit nou, és a dir, *entesa com a pràctica política*, quelcom que va més enllà de l'ensenyança, de saber de llegir i d'escriure i de la simple discussió. Es tracta també d'una educació que va més enllà de les aules i de qualsevol centre educatiu, ja que en aquests marcs institucionals seguirà mostrant-se impotent.

Del que es tracta és de dur a terme una educació que tingui en compte l'esperit i el cos, la raó i la imaginació, les necessitats intel·lectuals i l'instint, atès que l'existència de l'home en el marc d'una societat industrial avançada ha passat a ser el subjecte/objecte de la política, de l'enginyeria social i l'administració total.

No es tracta de fer polítics els centres educatius sinó de *polititzar el mateix sistema educatiu* perquè aquest ja és polític, compromès com està amb els interessos del poder: sostenint una doble xarxa de centres públics i privats; mercantilitzant l'educació; buidant els centres escolars i les universitats de continguts formatius (històrics, socials, etc.); reduint-los a pur formalisme (aprendre a aprendre) o sotmetent la recerca científica als objectius dels fons d'investigació privats. El que propugna Marcuse és una *contrapolítica oposada a la política establerta***,** és a dir, una perspectiva política i ideològica que parteixi d'una oposició global al sistema, no integrada. En aquest sentit, defensa que cal *fer front a aquesta societat en la seva pròpia base de mobilització total,* on cadascú ha d'engendrar en si mateix, i tractar d'engendrar en els altres, la necessitat instintiva d'una vida sense por, sense brutalitat i sense estupidesa. Per a fer-ho possible, només cal comprendre que es pot engendrar el rebuig instintiu i intel·lectual enfront els valors promoguts pel capitalisme i la societat opulenta.

Sistema educatiu i unidimensionalitat

L'abast d'un posicionament d'aquest tipus pertoca l'esfera pública i privada com a àmbits adscrits dins la relació social capitalista. La relació entre pla material i pla ideològic planteja la construcció de les concepcions del món dins el complex d'aquestes relacions socials. Cada manifestació ideològica es vincula a una esfera de la relació social. En aquest sentit, Marcuse parla «d'esferes de tensió i contradicció» (Alexander, 1992, p. 281). I una d'aquestes «esferes» (avui com a contradicció?) és formada per una variable essencial de la socialització del patró ideològic dominant: el sistema educatiu.

El mateix mot «sistema» vinculat al principi d'educació explicita l'aplicació del model de control burocràtic sobre els objectius intel·lectuals, que haurien de ser prevalents en l'educació (com a sinònim de formació). Objectius intel·lectuals o unidimensionalitat?

Com vincular, com a hipòtesi, el posicionament *humanista* marcusià dins la societat que està vivint les conseqüències socialment (políticament) marginadores arran de l'hegemonia de les noves forces productives tecnològiques? Sota quines motivacions la tecnologia *redueix* la realitat a virtualitat? I com es reprodueix aquesta situació en les diverses gradacions del que es concep com a educació? Què se n'ha fet de la universitat com a canal de reflexió crítica i baula de transformació social?

Malgrat que hagin passat prop de seixanta anys d'ençà de la redacció, per exemple, de *L'home unidimensional* (1964), existeix un factor que roman en el conjunt de la societat, el model educatiu del qual és conseqüència. Ens referim a l'educació com a base fonamental –com a socialitzador del paradigma de divisió de funcions socials i de fragmentació del discurs com a «superació» de la societat interpretada com a totalitat– de la reproducció de la societat unidimensional, del model social polaritzat vers el gaudi de les màximes opcions per part de l'oligarquia financera.

Un text de Marcuse de 1976 («Un nou ordre»), publicat prèviament a *Le Monde Diplomatique* i reproduït a la revista *Destino*, mantenia els posicionaments de *L'home unidimensional* alhora que els actualitzava cap al vessant de la necessitat d'una contraeducació, o educació política, que havia de tenir un objectiu rupturista per mitjà de la conscienciació. Aquesta proposta s'encabia en el que el filòsof definia com el risc d'un procés de feixistització social (previst en principi per als EUA). Aquesta reflexió, d'altra banda, reproduïa el nou subjecte històric revolucionari que havia de ser el partícip d'aquesta contraeducació de nous valors: a més del proletariat industrial –que, segons Marcuse, com hem vist, ja no era l'únic protagonista de la transformació social– els intel·lectuals i els moviments socials.

La reflexió marcusiana ens situa a mitjan anys setanta, és a dir, quan la societat girava entorn de la tecnologia com a força productiva que havia d'esdevenir hegemònica. Per aquest motiu podem introduir algunes qüestions pedagògiques actuals i pensar si un procés de feixistització es pot plantejar a la nostra societat.

L'educació –reflectida en els posicionaments de la cultura marxiana coetània (Pierre Bourdieu) i en posicionaments alliberadors alternatius–, constitueix una variable dependent estructural de la ideologia dominant. Sigui com sigui, la concepció competencial de l'ensenyament –al·legoria a la fragmentació del saber per tècniques– tant mitjà com universitari, concep la formació com a tecnificació, que comporta la rutinització d'hàbits que a priori no són immediatament quantificables o cosificables (Ferré i Solé, 2009; Cano, 2010). Per tant, és difícil de concebre una pedagogia crítica aïllada del conjunt de l'estructura política hegemònica. Sovint es confon regeneració o reforma de la societat amb la seva transformació radical. I, en conseqüència, es concep un model educatiu regenerador o «bonista» (igual a *bon ciutadà*), com molts teòrics de l'educació en valors o l'educació moral han defensat des de fa uns quants anys, veient culminar la seva obra en una asèptica *educació per a la ciutadania* que tantes controvèrsies polítiques de baixa volada ha generat[15].

(15) En el número 40 de *Temps d'Educació* podem llegir un monogràfic dedicat a *L'educació per a la ciutadania.* Salinas (2011) fa bé en apuntar-nos en la presentació que la divergència de les aproximacions que es recullen no rau tant en l'orientació ideològica o política, sinó en les línies de treball que els autors i les autores

La cruïlla, doncs, no és nova. Si l'educació ha de socialitzar uns principis que han de recolzar en una «ciutadania democràtica», què es concep com a democràcia? (Moreu, 2011). És més, és possible parlar de democràcia quan aquesta és instrumentalitzada per les forces productives financeres i els mercats internacionals? D'altra banda, la il·lusió d'una educació ideològica remet novament a la reproducció de la ideologia dominant. Així, la construcció d'una ciutadania qualificada com a democràtica remet de nou al desclassament d'un ordre polític i a la reproducció credencialista de «l'ordre» social. Ara com ara, hom cerca majoritàriament el certificat, no la formació i ho fa en un context d'*educació permanent* entregada a les noves «competències professionals» i les presumptes necessitats del mercat laboral. El crèdit (el fi), no el procés formatiu crític (Pardo, 2008). Davant aquest context, la formació s'esgota enfront el *sistema educatiu*. I cal recordar, en aquest sentit, que l'anàlisi sociològica del «sistema» és un dels components de la concepció marcusiana?

De la vinculació entre Marcuse i l'educació (igual a formació, capacitat autodeterminativa), caldria concloure que l'educació no formal, que la formació autodidacta (com a forma d'autodeterminació cultural), o d'altres estratègies alternatives que cerquin la relació entre pensament i acció –és a dir, el desenvolupament crític de les capacitats cognoscitives bàsiques– són principis intel·lectualment (políticament) que actuen com a repte, per exemple en l'educació universitària, car indiquen una capacitat de vinculació amb el que s'esdevé «fora» de l'aula. En conseqüència, la reflexió pedagògica –com sosté Fernández Martorell (2008)– no hauria d'aïllar el model educatiu (de la crítica a) de l'estructura social.

Tenint en compte aquest marc, sembla que els estrats formatius vigents resten associats (*sotmesos*) imperativament a la irracionalitat del mercat capitalista. I si no, plantegem-nos quina finalitat té una dissertació inaugural universitària –a càrrec del president executiu de Repsol-Ypf– el curs 2011-2012 titulada: «Universitat i innovació, motors per a una química competitiva i sostenible». L'orientació d'aquesta dissertació no donaria lloc a *reduir* la universitat a *subsistema* empresarial? Quina educació per l'acció crítica *dins* la gàbia weberiana universitària, és a dir, concebuda administrativament –recordem que Marcuse tracta del «llenguatge de l'Administració total»? Com vincular aquesta acció crítica des de l'ensenyament establert (sembla que perplex) davant la reiteració del conflicte social que sembla que es vol aïllar de la modernització tecnocràtica despresa del pla de Bolonya? Com vincular el plantejament de Marcuse de *l'home unidimensional* a la sobredeterminació del camp virtual–universitari, metàfora de la societat tecnològica? Estem reproduint el fi de la «quantificació de la natura» al marge de la raó històrica? Estem suposant com a vàlida l'*aparença* de la separació entre lògica científica i mercat econòmic? Aquestes qüestions –metaforitzades a través del sistema educatiu– palesen, però, un fet: que el model de societat de començament del segle XXI concreta la crisi de l'estat del benestar en societats del centre (com a perifèria) del sistema polític mundial amb formes progressives d'empobriment de la classe mitjana, nou esclavatge i marginalitat –amb situacions de lumpenproletarització– creixent de sectors juvenils amb formació. Així, com més va, les revoltes urbanes (de la *banlieue* de París de

han decidit encetar amb les seves propostes. «No ens podia interessar, com és obvi, portar a aquesta tribuna la varietat de posicions polítiques en aquest afer» (2011, p. 7), però estem obligats a fer-ho, almenys tal i com ho plantegem aquí, en el terreny del pensament pedagògic i la filosofia política.

la tardor de 2005 a la perifèria londinenca de l'estiu de 2011 i els nous moviments ciutadans, tipus 15M, que malden per *prendre la paraula*) indiquen que es tracta d'una protesta contra la lògica tecnoconsumista que reprodueix la desigualtat d'accés als recursos bàsics, la qual cosa podria indicar que l'educació per la ciutadania no seria altra cosa que la reproducció d'un model de ciutadà inofensiu, alienat en la seva pròpia capacitat de raonament crític i d'autodeterminació transformadora. L'educació, doncs, a més de no ser un «luxe», o un recurs de qualitat tan sols per a una minoria social, reflecteix l'acumulació de capital i la socialització formal d'un model de ciutadà ètic que en la *pràctica* social no veu confirmada la seva aplicació.

La «utopia» no ha arribat a la seva fi. I, per contra, és utòpic parlar de fi de les ideologies quan el capitalisme transnacional té, en l'ocultació de la realitat (irracional), la seva màxima expressió *ideològica*. Tot ensenyament és, doncs, ideològic.

A tall de cloenda

Més de mig segle després, l'obra dels primers autors de l'Escola de Frankfurt i especialment la de Herbert Marcuse, pot ser d'utilitat per a vincular els principis legislatius sobre educació amb l'axioma de la lògica tecnocientífica com a lògica de dominació: «la quantificació de la natura –deia Marcuse (1968, p. 171)–, que ha donat lloc a fornir-ne una explicació en termes d'estructures matemàtiques, ha separat la realitat de tot fi inherent i, en conseqüència, ha separat la veritat del bé, la ciència de l'ètica».

L'anomenada crisi de les humanitats no es produeix debades, cal mostrar-ne les causes intrínsecament sociopolítiques: de reproducció d'un cert «ordre» social vinculat a una determinada racionalitat tècnica.

> Se impone una seria deliberación sobre los sistemas y procesos educativos, cada vez más sojuzgados por la racionalidad instrumental [categoria emprada per la Teoria Crítica de l'Escola de Frankfurt] que imponen los poderes del mundo. Iniciada hace décadas, la vasta degradación pedagógica y gramatical en curso abarca desde la enseñanza primaria hasta la universitaria, y sus inmediatos frutos son la ceguera racional, el envilecimiento ético y la efectiva (y afectiva) descolocación de los individuos en su mundo. (Duch i Chillón, 2010, p. 25)

Més enllà de la concepció regeneradora d'aquesta cita, cal remarcar l'assumpció d'algun dels elements de l'argumentació de Marcuse en al·lusió al pensament únic determinat per una estratègia funcionalista en vincular els mitjans a objectius pragmàtics.

La pedagogia crítica, que assumeix postulats marcusians davant l'economicisme i l'alienació del subjecte (Kincheloe, 2008, p. 42-46)[16], és una línia de treball a desenvolupar, no únicament en la perifèria del sistema mundial, amb referents com Frantz Fanon –prou significatiu en la relació que cal no perdre mai de vista: materialisme i humanisme (Lissovoy, 2008, p. 485-506)–, sinó a les formacions socials del centre del capitalisme

(16) Aquest autor estableix dotze factors definidors de la pedagogia crítica que poden pensar-se, també, com a propis de l'Escola de Frankfurt i de l'argumentació de Herbert Marcuse: anàlisi d'interessos de poder, principi d'emancipació, rebuig del determinisme econòmic, crítica de la racionalitat instrumental (els mitjans són superiors al fi), valoració de la variable 'desig' dins la recuperació de la psicoanàlisi, incorporació dels conceptes de potencialitat d'un mateix i de transcendència, una teoria del poder a través del concepte d'hegemonia, consideració, en relació amb el punt anterior, de la funció de la ideologia, assumpció del llenguatge com a element bàsic de la descodificació de la realitat, incorporació dels conceptes de poder i de dominació, assumpció de la interpretació, anàlisi de la cultura a través de la pedagogia cultural.

transnacional, però com a capacitat *política* d'incidir en el cercle del consentiment hegemònic i no com a recepció regeneradora. Un primer pas (una nova cultura) en aquest sentit és deslegitimar l'ideologisme (mistificació) definit en la significació convencional dels artefactes culturals derivats de la representació socialitzada dels mitjans de comunicació –mitjà més eficaç dels aparells ideològics de l'estat. De nou, és peremptori l'anàlisi del llenguatge –del «llenguatge del benestar» (Marcuse, 1968, p. 118)– com a codi «contra les nocions transcendentals, crítiques».

L'objectiu de l'anomenada «pedagogia cultural» aniria en aquest sentit en abastar els referents de la cultura popular i la denúncia de la seva colonització per les icones de la concepció del món dominant (Giroux, 1997; Giroux i McLaren, 1998). En una altra situació, Marcuse evidenciava que «la simple absència de tota publicitat i de tot mitjà adoctrinant d'informació i de distracció precipitaria l'individu en un buit traumàtic en què tindria la possibilitat de fer preguntes i de pensar, de conèixer-se a si mateix (o, més aviat, a la negació de si mateix) i a la seva societat» (1968, p. 259). En el benentès que la «negació de si mateix» significa la substitució de l'alienació pel reconeixement de la realitat sense mediacions ideològiques.

Tot plegat –parafrasejant Gramsci (1975)– tothom és pedagog. L'explicitació de les potencialitats va més enllà de la definida institucionalització –*contradictioin terminis*– del que s'entén per saber. Aquestes possibilitats esdevenen acte en el fet de concebre l'educació com a concreció sociopolítica: en la direcció de l'alliberament. Cal retornar a la revisió constructiva dels antecedents pedagògics –i no exclusivament pedagògics– contemporanis com a superació del positivisme i del conductisme organitzatiu i observador de conductes (cercle: estímul [salari]-resposta [competitivitat]-salari). Perquè és evident que l'absència de memòria cal vincular-la necessàriament amb el principi burgès del progrés de la societat, que concep i liquida el record, el temps o la memòria com a residus irracionals del passat.

Referències

Adorno, T. W. (1998) *Educación para la emancipación.* Madrid, Morata.

Alexander, J. C. (1992) *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial. Análisis multidimensional*. Barcelona, Gedisa.

Cano, E. (2010) «Els dissenys curriculars per competències en els títols de grau i postgrau: possibilitats i limitacions». *Temps d'Educació,* 38, p. 35-42.

Duch, L.; Chillón, A. (2010) «El deshaucio de las humanidades». *La Vanguardia*, 1-VIII, p. 25.

Fernández Martorell, C. (2008) *El aula desierta.* Barcelona, Montesinos.

Ferré, X.; Solé, J. (2009) «Educació i sostenibilitat? Sobre la societat de la informació i les seves contradiccions». *Universitas Tarraconensis, Revista de Ciències de l'Educació.* Any XXXIII, III època, p. 149-168.

Giroux, Henry A. (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas.* Barcelona, Paidós.

Giroux, Henry A.; MacLaren, P (1998). *Sociedad, cultura y educación.* Buenos Aires, Miño y Dávilo.

Gramsci, A. (1975) *Cartas desde la cárcel*. Madrid, Cuadernos para el Diálogo.

Hobsbawm, E. (2011) *Cómo cambiar el mundo.* Barcelona, Crítica.

Horkheimer, M. (1967) *Crítica de la razón instrumental.* Madrid, Trotta, 2002.

Horkheimer, M.; Adorno, T. (1947) *Dialéctica de la Ilustración.* Madrid, Trotta, 1994.

Kincheloe, J. (2008) «La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir», a Mclaren, P.; Kincheloe, J. [ed.] *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, Graó, p. 25-71.

Lissovoy, N. (2008) «Frantz Fanon y una pedagogía crítica materialista», a McLaren, P.; Kincheloe, J. [ed.] *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, Graó, p. 485-506.

López Petit, S. (2011) «¿Y si dejáramos de ser ciudadanos? Manifiesto por la desocupación del orden». *El estado mental*, 1, p. 35-41.

Marcuse, H. (1955) *Eros i civilització.* Barcelona, Edicions 62, 1968.

— (1964) *L'home unidimensional*. Barcelona, Edicions 62, 1968.

— (1968) «La liberación de la sociedad opulenta», a *La tolerancia represiva y otros ensayos. Antología*. Madrid, Los Libros de la Catarata, p. 75-92, 2010.

— (1976) «Un nuevo orden». *Destino*, *2.028, 12-18-VIII,* p. 18-19.

Marx, K. (1859) *Contribución a la crítica de la economía política*. Mèxic, Siglo XXI Editores, 1980.

— (1867) *El Capital* (6 volums). Barcelona, Edicions 62, 1983.

Marx, K.; Engels, F. (1848) *Manifiesto comunista.* Madrid, Akal, 2004.

Moreu, Ángel C. (2011) «La ciutadania a l'aparador. Pedagogia, ètica i política». *Temps d'Educació,* 40, p. 81-96.

Muñoz, B. (2009). «Actualidad de la teoría crítica». *Constelaciones – Revista de Teoría Crítica,* 1, p. 153-159.

Pardo, José L. (2008) «El conocimiento líquido. Sobre la reforma de las universidades públicas». *Claves de la razón práctica*, 187, p. 4-11.

Salinas, Héctor A. (2011) «Educació per a la ciutadania: entre fugues i amarratges». *Temps d'Educació,* 40, p. 7-9.

Vilanou, C. (2000) «La pedagogia al deixant del segle XX», *Temps d'Educació*, 24, p. 13-60.

Teoría crítica y educación: proyección del pensamiento de Herbert Marcuse

Resumen: Con el objetivo de fundamentar una educación para la acción crítica en la actualidad, este artículo recupera la teoría crítica de la sociedad de los primeros autores de la Escuela de Frankfurt. Se exponen brevemente las bases marxianas del pensamiento crítico y los principales retos científicos que proponían los primeros integrantes de esta corriente de pensamiento, tales como la crítica de la razón instrumental, con la que se denuncia el nexo entre la ciencia y los sistemas de producción, o el desarrollo de un pensamiento negativo o vigilante desde el cual poder extraer el potencial de rebelión del ser humano ante cualquier forma de dominio. Esta actitud intelectual, que hace que el pensamiento se convierta en acción, permite llevar al límite la crítica a la sociedad capitalista, reflejado en la obra de Herbert Marcuse. Este autor plantea una dialéctica de la liberación donde la educación, entendida como práctica política, puede ejercer una función preparatoria. El alcance de este posicionamiento nos lleva a preguntarnos sobre el papel de nuestro modelo educativo al formar parte de una variable esencial del patrón ideológico dominante y, por tanto, de la reproducción de una sociedad unidimensional.

Palabras clave: teoría crítica, Escuela de Frankfurt, Herbert Marcuse, sociedad unidimensional, educación para la acción crítica

Théorie critique et éducation : projection de la pensée d'Herbert Marcuse

Résumé: Cet article récupère, a fin de fonder une éducation pour l'action critique d'aujourd'hui, la théorie critique de la société des premiers auteurs de l'École de Frankfort. Nous exposons brièvement les bases marxiennes de la pensée critique ainsi que les principaux défis scientifiques que proposaient les premiers participants à ce courant de pensée, comme la critique de la raison instrumentale, avec laquelle est dénoncé le nœud entre la science et les systèmes de production, ou le développement d'une pensée négative ou vigilante depuis laquelle on pourrait extraire le potentiel de rébellion de l'être humain face à toute forme de domination. Cette attitude intellectuelle, qui fait que la pensée devient action, permet de mener jusqu'à la limite la critique de la société capitaliste, reflétée dans l'œuvre d'Herbert Marcuse. Celui-ci envisage une dialectique de la libération dans laquelle l'éducation, comprise comme pratique politique, peut exercer une fonction préparatoire. La portée de ce positionnement nous mène à nous interroger sur le rôle de notre modèle éducatif qui fait partie d'une variable essentielle du modèle idéologique dominant et, par conséquent, de la reproduction d'une société unidimensionnelle.

Mots clés: théorie critique, École de Frankfort, Herbert Marcuse, société unidimensionnelle, éducation pour l'action critique

Critical theory and education: scope of the philosophy of Herbert Marcuse

Abstract: To base education for critical action on the current situation, this article returns to the critical theory of society proposed by the founders of the Frankfurt School. We briefly describe the Marxist bases of critical thought and the main scientific challenges proposed by the first members of this school. These challenges include a critique of instrumental rationality, which was used to denounce the link between science and production systems, and the development of negative or vigilant thinking from which could stem revolutionary potential against any form of control. This intellectual approach, which turns thought into action, enables the critique of capitalist society to be taken to the limit, as reflected in the work of Herbert Marcuse. Marcuse explains dialectics of liberation in which education, which is understood as a political practice, has a preparatory function. The scope of this position leads us to question the role of our educational model, which forms part of a basic variable of the predominant ideological pattern, and thus also of the propagation of a one-dimensional society.

Key words: critical theory, Frankfurt School, Herbert Marcuse, one-dimensional society, education for critical action