

La importancia de la educación filosófica en profesionales del Diseño y la Publicidad. Un mirada al ejercicio académico de la escuela de Frankfurt

The importance of philosophical education in design and advertising professionals. A look at the academic exercise of the school of Frankfurt

Johanna Valencia Hernández¹

Recibido: 24/11/2017 - Aceptado: 20/12/2017

Cómo citar este artículo: Valencia, J. (2017). La importancia de la educación filosófica en profesionales del Diseño y la Publicidad. Un mirada al ejercicio académico de la escuela de Frankfurt. *e-ikon*, vol. 4, (1), 27- 31.

Resumen

El siguiente texto trata de los orígenes de la educación en diferentes filósofos de la escuela de Fráncfort y sus antecedentes griegos, con el fin de develar la importancia de la enseñanza filosófica en la construcción de ciudadanos conscientes de su realidad y la responsabilidad de que tiene el comunicador, publicista y diseñador en la sociedad de consumo.

Palabras clave: publicista, comunicador, filosofía

Abstract

The following text deals with the origins of education in different philosophers of the Frankfurt School and its Greek background, in order to reveal the importance of philosophical teaching in the Construction of citizens aware of their reality and the responsibility that the communicator, publicist and designer has in the consumer society.

Keywords: publicist, Communicator, philosophy

Los primeros estudios filosóficos acerca del cambio de estatuto del saber en las sociedades contemporáneas, fueron realizados –como se sabe– por la escuela de Frankfurt; especialmente por Horkheimer y Habermas. La conclusión sobre la profunda implicación entre cierto tipo de saber y razón instrumental, inclinaron la balanza en favor de una crítica del saber positivo y de su explicitación más inmediata: la ciencia. Sin embargo, Lyotard, pensador de la última generación de filósofos franceses, acomete la cuestión de manera diferente. Para él, la relación que el saber guarda con las fuerzas productivas, es el rasgo que la crítica filosófica debe sacar a relucir, sin ningún miramiento o sesgo:

Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma valor. El saber es y será producido para ser

¹ Docente de la Institución Universitaria EAM. Correo electrónico: vjohanna@eam.edu.co

vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su “valor de uso” [...] Se sabe que el saber se ha convertido en los últimos decenios en la principal fuerza de producción.” (1994, p. 16)

El cisma producido por este acontecimiento es mucho mayor de lo que a primera vista se podría pensar, si se enfoca el problema desde una perspectiva histórica. Es conocido por todos, que en la antigüedad la relación del individuo con respecto al saber es bastante compleja, como bien lo demuestra la forma en que nombro Tales de Mileto su “profesión”, al decir que, no era un sabio, sino un filósofo, un amigo de la sabiduría. Sócrates complicó mucho más el problema, al negar la posibilidad de enseñar el saber, y aún de estar en posesión del conocimiento. No obstante, a pesar del pathos de distancia entre filósofo y saber, el ideal de la formación educativa es indisociable de la adquisición de saberes; incluso, casi todas las grandes reflexiones filosóficas tienden a la obtención de algún tipo de saber, salvo quizá, reflexiones como la de Nietzsche, Cioran y otros cuantos críticos de la razón.

También ha estado unido a la formación del espíritu (*bildung*), un ideal reflexivo que hace de la educación uno de los baluartes más importantes de las sociedades humanas. Pero ¿Qué pasa cuando el saber se convierte en mercancía, en un objeto de consumo como otros? La pérdida del “valor de uso” del saber, su posterior conversión en fuerza de producción (la mayor fuerza productiva), señalan el camino hacia la incorporación al “valor de cambio” propio de las mercancías. Lo anterior coloca al saber en una posición dual. Por una parte, obliga a reconfigurar el ideal de formación y educación heredados de la filosofía antigua, para la cual, el continuo trato con el maestro y el progreso moral del individuo eran indisociables de una verdadera educación. En la actualidad, claro, esto no tiene ningún valor:

[...] se puede, por consiguiente, esperar una potente exteriorización del saber con respecto al “sabiente”, en cualquier punto en que este se encuentre en el proceso de conocimiento. El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la formación (*Bildung*) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso (1993, p. 16)

En la sociedad contemporánea, el acceso al saber y a la información no depende de formación moral alguna o del esfuerzo por conducirse rectamente, sino ante todo, de la relación establecida entre el consumidor de información, el productor y la mercancía –saber que ofrece éste último. Aunque quizá parezca como un factor de opacidad frente a lo que se supondría *es* la filosofía, Lyotard no valora el ascenso de la mercancía – saber en términos morales; su interés es únicamente descriptivo, lo que lleva a observar la segunda posición alcanzada por el saber en las sociedades contemporáneas. En una nota a pie de página, Lyotard citando a Marx (cuyo pensamiento fue el referente de Frankfurt en esta cuestión), intenta extraer los elementos socio-económicos que le permitan entender cómo pudo el saber convertirse no solamente en una mercancía, sino en el engranaje más importante de la producción de la sociedad:

La base de la producción y de la riqueza[...] se convierte en la inteligencia y la dominación de la naturaleza en la existencia del hombre en tanto que cuerpo social”, de modo que “el saber social general, se convierte en fuerza de producción inmediata”, escribe Marx en los *Grundrisse*. No obstante, Marx concede que no es “en la forma del saber, sino como órgano inmediato de la praxis social, el modo en que el conocimiento

se convierte en fuerza, es decir, como maquinas: éstas son órdenes del cerebro humano forjados por la mano del hombre, fuerza de saber objetivada (1994, p. 16)

El anterior apartado, muestra el carácter práctico y las repercusiones que puede tener el saber una vez se ha objetivado en la praxis social. Nada más se debe mirar al alrededor para percatar las consecuencias de la aplicación del saber a las diferentes ramas de la producción y el nuevo orden creado por dichos avances. La cibernética, la informática, la genética fueron todos saberes que, luego, al convertirse en mercancías, fueron aplicadas paulatinamente a las diversas esferas de la producción y de la vida cotidiana, para lograr una mayor eficacia y optimización en los procesos diarios de la sociedad y del individuo. De esta forma, Lyotard llega a lo que se considera, una pasmosa conclusión:

En lugar de ser difundidos en virtud de su valor “formativo” o de su importancia política (administrativa, diplomática, militar), puede imaginarse que los conocimientos sean puestos en circulación según las mismas redes que la moneda [...] (1994, p. 19)

El saber, otrora valorado como una de las cosas más deseables de la vida, aparece ahora subsumido por la forma-mercancía, tan vendible y cambiable como un carro o una bicicleta; pero con un aditamento adicional. A diferencia de las otras mercancías, el saber es buscado por los individuos y por la sociedad de manera cada vez más acuciante, sobre todo después de que occidente se percató del inmenso poder que puede lograr el saber aplicado a un fin práctico como la bomba atómica o la econometría (matemáticas aplicada a los procesos económicos). Incluso Foucault en *Vigilar y Castigar*, al analizar la relación entre el cuerpo y el ejercicio del poder, llego a la conclusión de que, la eficacia del poder radica en la correcta utilización del saber que las instituciones normalizadoras han acumulado a lo largo de la modernidad, y que el filósofo denomina “la tecnología política del cuerpo”.

Aunque la situación parece insalvable, dado el declive de la idea clásica de saber, la mercantilización es un fenómeno mucho más complejo de lo que parece, pues no se trata simplemente de que rechace (o no) el nuevo estatuto del saber, sino ante todo, de comprender un camino que cada vez se parece más a un laberinto. La mercantilización es un fenómeno que no ha tocado solamente al saber, la ciencia o la filosofía; también, la pintura, el arte y el cine, expresiones artísticas que por principio se pensaría que están al margen de otra lógica diferente a la creación, cada vez más son captadas y territorializadas por el mercado. La obra de Warhol es una buena muestra de la ironía e imprevisible capacidad de absorción de un sistema social que parece estar destinado a prolongarse indefinidamente. Con esto, obviamente, no se está tomando partido por una posición moralizante. Se entiende que sin la posibilidad de la reproducción tecnológica y de la aplicación del saber a la producción, no se podría disfrutar de un concierto pese a no haber asistido en vivo. Memorial a propósito del curso de Filosofía

Te confieso que educar e instruir no me parece ni más ni menos “actos filosóficos” que celebrar un banquete o armar un barco. La filosofía no es un terreno desgajado en la geografía de las disciplinas. Todos sabemos esto (1994, p. 115)

En el último capítulo de la posmodernidad (explicada a los niños), Lyotard aborda el problema de la enseñanza filosófica en una sociedad que, experimentó en el transcurso de la primera mitad del siglo XX, el cambio más acelerado y profundo que haya vivido época alguna. Por esta razón, la respuesta del filósofo a un estudiante (de secundaria) suyo, quien le había

preguntado en una carta acerca de la naturaleza de la enseñanza filosófica, está zanjada por la actitud algo impávida que acompaña normalmente a la enseñanza filosófica cuando el maestro se enfrenta a una generación que cada vez pierde más su capacidad de asombro, la cual, era para Aristóteles, la condición indispensable del filósofo.

Pero claro, el debate sobre la enseñanza de la filosofía, no debe centrarse en la retentiva del filósofo, sino en la posibilidad de lograr un abordaje adecuado de ciertas cuestiones que la academia exige. Sin embargo, para Lyotard, el tema de la enseñanza en filosofía no es meramente un dilema teórico, alejado de las preocupaciones y de los interrogantes de aquel que se acerca a un determinado tema o problema. En un aparte de la carta, Lyotard dice acertadamente:

Esto es precisamente lo que quiero decir con curso filosófico. No se puede exponer una cuestión sin exponerse a ella. Interrogar un “tema” (la formación por ejemplo) sin ser interrogado por éste. Es decir, sin restablecer una tradición sin relación con esta estación de infancia que es la de los posibles de la mente. (1993, p. 116)

En esta instancia de la carta, Lyotard diferencia entre el curso de filosofía y el curso filosófico. El primero alude al cumplimiento del maestro de requisitos exigidos por una institución educativa (temas, evaluaciones, notas, etc.) o por el programa. El segundo es la reflexión propiamente filosófica, es decir, aquella aproximación a los problemas en el que no se juega una nota o una materia, sino un aspecto importante de la vida del individuo. Para el filósofo, generalmente el curso de filosofía se hace a costa del curso filosófico.

Por eso, la invitación de Lyotard en su carta es simple: es preciso filosofar para enseñar la filosofía. Kant negó siempre la posibilidad de enseñar filosofía, pues para él, la única manera de aprehender filosofía es filosofando primero; de suerte que, la transmisión del saber sería solo el efecto resultante de una inquietud verdadera en la vida del estudiante. Sin embargo, Lyotard, a pesar de compartir el concepto de Kant en esta materia, sabe muy bien que la posibilidad de aplicar un concepto descansa en la posibilidad todavía más urgente de tener una representación donde el concepto tenga cabida, ya que el concepto por más valioso que sea, carece de toda realidad sino es aplicado a una experiencia; y tal parece que la experiencia sigue su propia senda. La sentencia de Lyotard no deja duda:

El mundo habla bajo la regla del intercambio económico, generalizado a todos los aspectos de la vida, incluyendo los placeres y los afectos. Este idioma es completamente diferente del idioma del curso filosófico, uno y otro son inconmensurables. No hay juez que pueda zanzar el diferendo. El alumno y el profesor son víctimas el uno del otro. La dialéctica o la dialógica no puede tener curso entre ellos: solo la agonística (1994, p. 121)

En esta parte de la carta (por el final), Lyotard abandona toda posibilidad de interlocución entre profesor y estudiante, para dar paso a un “diálogo” taimado, que es acertadamente conceptualizado por el filósofo bajo el término agonística (agon en griego significa lucha). La discordia, el enfrentamiento, son de ahora en adelante el tropo común de la enseñanza filosófica, no solo en los colegios, sino también en la universidad; y aunque, quizá, muchos se sientan tentados de catalogar a Lyotard como un pusilánime por no llegar a una conclusión positiva sobre la enseñanza filosófica (el verdadero filosofar), por lo menos deja abierta la posibilidad de que el curso filosófico se lleve a cabo.

Ciertamente, no deja impactar el hecho ya bastante conocido, de que cada nueva generación parece destinada a la inmovilidad, la inercia, el escepticismo, la idiotez y el sincretismo, mucho más que su predecesora. En una sociedad donde el abandono del pensamiento crítico no es una excepción sino la regla, la labor del filósofo no puede ser otra que echar un vistazo de fondo a ese panorama nebuloso de la educación filosófica en las sociedades contemporáneas:

El pensamiento tiene quizá más infancia disponible entre los treinta y cinco años que entre los dieciocho, y fuera del curso de los estudios más que dentro. Nueva tarea del pensamiento didáctico: buscar su infancia en cualquier parte, incluso fuera de la infancia”.
(1994, p. 122)

Referencias bibliográficas

Liotard, J. (1993). *La condición postmoderna*. Ediciones cátedra: México.

Liotard, J. (1994). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Ediciones Gedisa: Barcelona.