

EDUCACIÓN PARA LA EMANCIPACIÓN: MEMORIA, AUTOCRÍTICA Y ESPERANZA, EN LA TEORÍA CRÍTICA

Ricardo Marcelino Rivas García
Universidad Intercontinental, México
rrivas@uic.edu.mx

RESUMEN:

En este trabajo reflexionamos sobre la tarea de la educación, especialmente a partir del contenido semántico del que se carga esta actividad durante la Modernidad, como “superación de la culpable minoría de edad” y como camino de emancipación. No obstante, apelando a la perspectiva de la Teoría Crítica, planteamos que la aspiración ilustrada de una mayoría de edad no puede darse de manera autorreferencial ni ciega porque puede conducir al autoritarismo y a la barbarie. La tesis que nos proponemos sostener es la siguiente: una educación emancipadora está siempre abierta al futuro, en una perspectiva de progreso y de mejoramiento humano, sin embargo, precisamente su germen será la memoria, sobre todo la memoria de la negatividad humana, i.e. la memoria acerca del mal que no puede (y no debe) ser, el mal que no puede vencer, el mal que no puede repetirse.

Palabras Clave: Barbarie, Esperanza-Fe, Humanización, Modernidad, Negatividad

Abstract: In this paper we reflect on the task of education, especially from the semantic content of this activity is loaded during Modernity, as “overcoming the guilty minority” and as a way of emancipation. Appealing to the perspective of Critical Theory, we propose that the aspiration illustrated a majority cannot be self-referential or blindly because it can lead to authoritarianism and barbarity. The thesis we propose to hold is: an emancipatory education is always open

to the future, in a perspective of progress and human improvement, however, is precisely its germ memory, especially the memory of human negativity, i.e. memory about the evil that cannot (and should not) be, evil cannot overcome the evil that cannot be repeated.

Keywords: Barbarism, Hope-Faith, Humanization, Modernity Negativity.

1. Aproximación etimológica como punto de partida de una tarea emancipatoria

El verbo *educar* procede del vocablo latino *ēdūcāre*, cuyo significado es «criar», «nutrir», «alimentar». Las acepciones que tiene *ēdūcāre* son, por ejemplo: criar un niño, cuidar, enseñar, instruir, formar, dar educación. Sin embargo, este vocablo deriva, a su vez, de otro más antiguo, *ēdūcēre* que significa «sacar afuera», quizás más correctamente «conducir afuera». *Ēdūcēre* es la contracción de ‘*ex*’ –que expresa hacia afuera– y ‘*ducere*’ (que a su vez proviene de *dux*, *ducis*, cuya raíz protoindoeuropea es *deuk*) –que equivale a conducir o guiar–. El vocablo *ducere* forma parte de otros términos de la lengua castellana, como inducción, conducción o producción. Las acepciones para *ēdūcēre* son: echar afuera, arrojar, llevar, conducir, educar, criar, engendrar, producir ¹.

Comparando ambas raíces podemos interpretar el término *ēdūcāre* como referido a la educación entendida en tanto actividad de guiar o proporcionar al individuo todo lo que necesita, es decir, se trata de un proceso que va desde fuera hacia dentro, en otras palabras, de construir (muy cercano al *bildung* del romanticismo alemán). Por el contrario, *Ēdūcēre*, consistiría en extraer algo que el individuo posee desde su nacimiento, es decir, trataría de encauzar las potencialidades ya existentes en el sujeto educando².

En otras palabras, *ēdūcāre* puede referirse a instruir con el máximo posible de contenidos, con independencia de la importancia de los mismos para la vida del individuo, lo cual reduciría la educación a la mera transmisión y reproducción de información, en contraposición

¹ Corominas, J (1987). Breve diccionario etimológico de la lengua castellana, Gredos, Madrid, p. 224. Estas dos palabras latinas evocan dos aspectos diferentes de la educación, la crianza y la instrucción. Para más detalle sobre la etimología del verbo educar, véanse las obras Nassif, R (1975). Pedagogía general, Cincel, Madrid; García Aretio, L (1989). La educación. Teorías y conceptos. Perspectiva Integradora, Paraninfo, Madrid.

² Sin embargo, a diferencia del primer significado, la acción de extraer requiere de una mayor formación por parte del sujeto educador. Esto nos trae a la memoria tanto el objetivo socrático como la epistemología platónico-agustiniana según las cuales la fuente del conocimiento es el interior del propio sujeto educando, relativizando la importancia del maestro o educador.

con *ēdūcēre*, en tanto instruir educando para la vida, enseñando a los individuos a pensar para que puedan afrontar problemas de la vida real; en definitiva, proporcionar una educación para conseguir seres autónomos, capaces de pensar por sí mismos en tanto productores de conocimientos, procurando convertir las aptitudes en capacidades.

En general, el término *ēdūcāre* confluiría en la vertiente instructiva de la educación, que puede desembocar en una perspectiva autoritaria, por ser reductible al mero hecho de reproducir contenidos acríticamente, dictados desde fuera³. *Ēdūcēre*, por su parte, convergería en la vertiente que considera la educación con el objetivo central de contribuir al desarrollo humano en una perspectiva emancipatoria, es decir, como un proceso que consiste en extraer y liberar lo que el individuo tiene dentro, un estímulo para el proceso de desarrollo de lo que duerme latente en el ser, en suma, como proceso de desarrollo de las capacidades innatas de las personas. Claramente se observa una diferencia entre la visión de una educación como mera erudición y una concepción como capacidad para ser, para desarrollarse como persona, en la medida en que se ejerce la capacidad para decidir por sí mismo⁴.

2. La educación para la emancipación, la divisa de la Modernidad

El análisis etimológico ha permitido reconocer esta vertiente que queda abierta en tiempos recientes, paradójicamente, por la raíz más arcaica (*ēdūcēre*). Sin embargo, tal visión de la educación comenzó a visualizarse como el lema de la Modernidad. En el célebre escrito publicado en el periódico alemán *Berlinischen Monatsschrift* en noviembre de 1784, Immanuel Kant respondía a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?, de un modo paradigmático: “Es la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad”⁵. La condición de posibilidad del tránsito hacia la «mayoría de edad» es tener el valor de servirse del propio entendimiento: “... habe *Muth dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!*”⁶.

³ Cf., Adorno, T. W. et al (2006) “La personalidad autoritaria”, *Empiria*. Revista de metodología de Ciencias Sociales, 12, jul-dic, 155-200. [orig. (1969) *The Authoritarian Personality*, Norton and Company, New York].

⁴ No podemos negar que la posibilidad de elegir se acrecienta en la medida en que hay un mayor conocimiento de las opciones. Sin que sea una ley, sí hay más probabilidades de elegir mejor cuando mayor conocimiento se tiene. Pero indudablemente que el conocer se subordina al ser. Sobre la propuesta de la educación para el desarrollo de capacidades, puede revisarse: Walker, M (2006). *Higher education Pedagogies*, Society for research into Higher Education University press, Berkshire, pp. 128-129; Walker, M (2003). “Framing social justice in education: what does the “capabilities” approach offer?”, *British journal of Educational Studies*. Vol. 51, pp. 168-187.

⁵ Kant, I (1784). “Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?” en: *Akademieausgabe von Immanuel Kants Gesammelten Werken* Bände und Verknüpfungen zu den Inhaltsverzeichnis, (AA) VIII, 35. [ed. cast.: Kant, I (2004). *Filosofía de la historia. Qué es la Ilustración*, Terramar, Buenos Aires, pp. 33ss].

⁶ AA, VIII, 35, 7.

Si la minoría de edad es resultado de la propia voluntad (selbst verschuldeten...), la superación de ella implica una transformación que el propio sujeto tiene que hacer en sí mismo en torno a las relaciones entre su voluntad, la autoridad y el uso de la propia razón. Y dicha transformación va acompañada por el pensamiento crítico⁷. El instrumento de ilustración, es la razón crítica, esta misma que ha sido tematizada justamente por una larga tradición de pensamiento crítico y emancipatorio en Occidente.

Ahora bien, la respuesta kantiana a la pregunta no es aislada, como señala M. Foucault, pues corresponde a una actitud, un ethos, más que una etapa de la historia⁸. Muestra cómo el hombre de esta época visualiza su presente, un presente filtrado por el rasero de la razón crítica y por la afirmación de la autonomía individual. Esta última noción nos conducirá a una problemática ampliamente abordada por varias corrientes y filósofos del siglo XX, a saber: si la razón crítica es una prerrogativa del individuo autónomo, ganada en esta época en contraste con las precedentes, ¿cuál es el referente o la garantía de que efectivamente estos dos filtros (autonomía y razón crítica) conduzcan a la emancipación de la humanidad?

3. La dialéctica de la Modernidad y la negación de su propio programa

En 1944, dos preclaros representantes del *Institut für Sozialforschung* de la Universidad de Frankfurt, publicaron bajo el título *Fragments Filosóficos* una célebre obra que constituirá un hito en el análisis cultural y social de la Modernidad occidental, y que tres años más tarde aparecería con un título paradigmático, cuya tesis se resume en la aporía consistente en la “autodestrucción de la Ilustración”⁹.

Max Horkheimer y Theodor Adorno encabezarán por medio de esta obra el juicio acerca del dominio de la razón que tanto se exaltó en la Ilustración y que terminará llevando al proyecto de la Modernidad a la sinrazón, al abismo de su propia contradicción.

La clave de bóveda de tal autodestrucción, propondrán ambos autores, hay que buscarla en la mitificación y dogmatización de la ‘Razón’, en su advenimiento como racionalidad instrumental o estratégica y que, como consecuencia de ello, conduciría a la supresión de toda autocritica, contraviniendo aquello mismo que constituyó la máxima expresión de la Ilustración y de la humanidad misma: un pensamiento que, pretendiendo ser objetivo, eliminó toda autorreflexión; una razón que no pudo ser cuestionada, declinó en una sinrazón y el dominio absoluto sobre aquello que excedía el poder del hombre –la Naturaleza, objeto de las ‘ciencias de la naturaleza’– se convirtió también en una sinrazón. Por eso la Ilustración llevaba en sí misma el germen de su propia autodestrucción.¹⁰

La obra plantea la “regresión” de la Ilustración a mitología. Ella había sido ese gran movimiento revolucionario de la historia en el que se pretendía superar todo tipo de supersticiones y mitos: “No albergamos la menor duda –y esta es nuestra *petitio principii*– de que la libertad en la sociedad es inseparable del pensamiento ilustrado. Pero creemos haber descubierto con igual claridad que el concepto de este mismo pensamiento [el concepto de Ilustración], no menos que las formas históricas concretas y las instituciones sociales en que se halla inmerso, contiene ya el germen de aquella regresión [la Ilustración vuelta en mitología] que hoy se verifica por doquier”¹¹. Su programa era el desencantamiento del mundo, disolver los mitos y derrocar la ignorancia mediante la ciencia y la desmitologización¹². La paradoja interna es que la Ilustración se convirtió en el mito por excelencia de la historia contemporánea y de la sociedad industrial moderna, pero su tendencia mitificadora viene de origen, como lo señalan ambos autores: “Los mitos que caen víctimas de la Ilustración eran ya producto de ésta”¹³. Escribe Horkheimer en otra obra: “El mundo desencantado, que aquellos impertérritos luchadores contra las supersticiones tiránicas alzaron como estandarte en el siglo XVII, vive hoy en secreto culturalmente, largo tiempo tras la victoria de los residuos de aquella herencia mítica, en la que tiene que contarse también, desde hace mucho, la filosofía metafísica...”¹⁴.

⁷ Cf. Foucault, M (1991). “¿Qué es la Ilustración?”, en: Saber y verdad, La Piqueta, Madrid, pp. 197-207.

⁸ Foucault, M (1991). “¿Qué es la Ilustración?”, p. 200.

⁹ Horkheimer, M. – Adorno, T. W (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Fragmentos filosóficos, Trotta, Madrid, [orig. (1969) *Dialektik der Aufklärung*, Philosophische Fragmente, S. Fischer Verlage, Frankfurt a. M.].

¹⁰ De ahí que, en adelante y como consecuencia del dominio de esta dimensión de la razón, el pensamiento tenga que tornarse «débil» como única forma de supervivencia. Esta es la salida postmoderna. Cf. Rivas García, R. M. (2013). *Ensayos críticos sobre la posmodernidad. La crisis del sentido de la vida y la historia*, Universidad Intercontinental, México, pp. 9-18.

¹¹ Horkheimer, M. – Adorno, T. W (1998), *Dialéctica de la Ilustración*, p. 53.

¹² Horkheimer, M. – Adorno, T. W (1998), *Dialéctica de la Ilustración*, p. 59; pp. 63-64.

¹³ Horkheimer, M. – Adorno, T. W (1998), *Dialéctica de la Ilustración*, p. 63.

¹⁴ Horkheimer, M (1972), “Sobre el concepto de la razón” en Horkheimer, M. – Adorno, T. W., *Sociológica*, Taurus, Madrid, p. 209.

A partir de las reflexiones de Nietzsche sobre el pesimismo griego en torno a la experiencia del sinsentido de la vida, se ha dado por supuesto que la racionalización es fruto del miedo y no surge como búsqueda de la verdad, sino como defensa frente a la misma¹⁵.

Quien racionaliza, busca controlar el miedo mediante razones que pueden ser verdaderas o falsas, pero, en cualquier caso, no contrastadas. De ahí surge una “historia” inventada por un proceso psicológico que guarda muchas similitudes con el mito. Pero mientras los mitos tenían por objeto a seres sobrenaturales, el ser humano tenía siempre la posibilidad de la crítica por medio de la razón. Ahora bien, cuando la propia razón es erigida en *Razón*, cuando es elevada a la categoría de nuevo ídolo, de nuevo mito, ella misma queda paralizada. La adhesión a esta *Razón* es entonces más afectiva –e irracional–. El efecto lógico es la autonegación de la propia razón ilustrada.

Podríamos pensar que si la Ilustración recae en mito, se trata únicamente de un mal uso de la razón, de una manipulación por parte de los nuevos *gurús* de la sociedad. Horkheimer y Adorno, sin embargo, insisten en que se trata de las bases mismas de la Ilustración y no de un mal uso de ella. La Ilustración es fruto del miedo: “el hombre cree estar libre del terror cuando ya no existe nada desconocido... La Ilustración es el temor mítico hecho radical... Nada absolutamente debe existir fuera, pues la sola idea del exterior es la genuina fuente del miedo”¹⁶. La Ilustración, como los mitos, la religión, inclusive la misma ciencia, se da para liberar a los hombres del terror que les produce la existencia. Se sigue que la Ilustración haya sido erigida a la categoría de nueva religión.

Como lo hemos señalado, el miedo está en la base de toda racionalización. Esta razón surgida del miedo no es la razón que busca la verdad, sino que es la razón que busca dominar. El temor mítico busca objetivar el miedo para poderlo controlar. La Ilustración es ese temor mítico llevado al extremo. Mientras la mitología dejaba fuera los malos espíritus y ofrecía sacrificios a los dioses, la Ilustración pretende eliminar los mitos, eliminando también los ritos con los que

los hombres intentaban ahuyentar el peligro. La Ilustración, como mitología llevada al extremo, no permite que nada quede fuera de su dominio. Con razón nuestros autores afirmarán: “La Ilustración es totalitaria”¹⁷.

En definitiva, la liquidación de la Ilustración aparentemente es la tiranía del pensamiento, pero en el fondo es más bien la ausencia de éste: “Con la renuncia al pensamiento, que se venga, en su forma deificada como matemáticas, máquina y organización, en los hombres olvidados de él, la Ilustración ha renunciado a su propia realización. Al disciplinar a los individuos ha dejado a la totalidad indefinida la libertad de volverse, en cuanto dominio sobre las cosas, en contra del ser y de la conciencia de los hombres”¹⁸. Los autores de la Dialéctica de la Ilustración afirmarán que la Ilustración lejos de potenciar al ser humano como sujeto lo aliena en una sociedad que lo arrastra impidiéndole que piense por sí mismo y que cumpla con la antigua divisa de Horacio y reasumida por Kant: “*sapere aude*”.

La sociedad resultante de la Ilustración es aquella en la que predomina una ilusión de autonomía individual: el *sí mismo* no es un principio personalizador, sino generalizador, despersonalizador. Esta ilusión de individualidad conlleva a su vez una engañosa libertad, porque si antes de la Ilustración la coacción era más directa, no por ello somos ahora más libres. La mayor injusticia radica en la anulación de la libertad: “lo que sucede a todos por obra de unos pocos se cumple siempre como avasallamiento de los individuos singulares por parte de muchos”¹⁹.

El problema de fondo es lo que llaman ‘mala filosofía’, como lo muestra el siguiente fragmento: “Forma parte de la actual situación sin salida el hecho de que incluso el reformador más sincero, que en un lenguaje desgastado recomienda la innovación, al asumir el aparato categorial prefabricado y la *mala filosofía* que se esconde tras él refuerza el poder de la realidad existente que pretendía quebrar”²⁰.

¹⁵ Cf. Rivas García, R. M (2008), “Metáfora y mentira. Aproximación al concepto de cultura en Nietzsche”, *Intersticios*. Año: 12, no. 28, Enero-Junio, Universidad Intercontinental, México, pp. 17-30. Cf. Rivas García, R. M (2015). “La sabiduría de Sileno y las alternativas humanas: Nietzsche y su concepto de religión”, *Intersticios*. Año: 20, no. 43, Julio-Diciembre, Universidad Intercontinental, México.

¹⁶ Horkheimer, M. – Adorno, T. W (1998). *Dialéctica de la Ilustración*, p. 70.

¹⁷ Horkheimer, M. – Adorno, T. W (1998). *Dialéctica de la Ilustración*, p. 62.

¹⁸ Horkheimer, M. – Adorno, T. W (1998). *Dialéctica de la Ilustración*, pp. 93-94.

¹⁹ Horkheimer, M. – Adorno, T. W (1998). *Dialéctica de la Ilustración*, p. 76.

²⁰ Horkheimer, M. – Adorno, T. W (1998). *Dialéctica de la Ilustración*, p. 54 (resaltado nuestro).

Esto es lo que los autores describen como la “expulsión del pensamiento”. La ignorancia ha sido siempre el cómplice de toda manipulación ideológica. Pero la ignorancia en el marco de la Modernidad tiene características peculiares, puesto que no está referida a personas analfabetas, ya que la sociedad que es producto de la Ilustración es una sociedad de individuos con estudios ‘superiores’, cualificados para trabajos especializados. Pero son ignorantes en cuanto a que han abandonado a la razón. La mala filosofía es la que abandona el pensamiento. Los métodos para dicho abandono son variados, de entre ellos tenemos por ejemplo, obligar a las personas a ser competentes, funcionales, competitivos, someterlas a un ritmo hiperacelerado y sobresaturado de trabajo, no solo por coacción – como sucedía en otros tiempos– sino por mor del consumismo y la necesidad ilimitada de ‘destacar’ y competir en todos los campos. Un trabajador estresado está incapacitado para pensar. Este abandono del pensamiento es uno de los síntomas más evidentes de la regresión de la Ilustración, manifestada en la total ausencia de sentido crítico y reflexivo; es el incumplimiento de su consigna: “La regresión de las masas consiste hoy en la incapacidad de poder oír con los propios oídos aquello que no ha sido aún oído, de tocar con las propias manos aquello que no ha sido aún tocado: la nueva figura de ceguera que sustituye toda ceguera mítica vencida”²¹.

Es la incapacidad de percibir por uno mismo la realidad: “...la resignación del pensamiento a la producción de conformidad, significa el empobrecimiento tanto del pensamiento como de la experiencia”²².

Lo anterior permite observar que la crítica a la Ilustración llevada a cabo por estos representantes de la llamada ‘Escuela de Frankfurt’ radica en evidenciar el carácter paradójico de ella misma. La Ilustración es no sólo la posibilidad de superar la barbarie propia de una edad «pre-racional», sino que –tal y como el ‘breve siglo XX’ lo confirmó–²³ ella misma puede agudizar o refinar esa misma barbarie e instrumentalizar a la razón para administrar el dolor y la muerte. Freud ya había puesto de manifiesto esta problemática

ínsita a la cultura moderna. En palabras del mismo T. Adorno: “Entre las ideas freudianas de mayor alcance efectivo [...] destaca, en mi opinión, por su profundidad, el de que la civilización engendra, a su vez, anticivilización, y la refuerza progresivamente. Si en el principio mismo de la civilización late la barbarie, luchar contra ella tiene consecuentemente algo de desesperado”²⁴.

4. La dialéctica –y retorno– del pensamiento crítico

En la línea del carácter paradójico de la misma Ilustración, precisamente, la única manera de superar la barbarie que ella engendra, y de una educación autoritaria devenida por la absolutización de la ‘Razón’ y de su dimensión instrumental, los autores de Dialéctica de la Ilustración aseguran que la única forma de resistir a cualquier ideología es desenmascararla y, para desenmascarar sin caer en una ideología de signo contrario, la única posibilidad sigue siendo el pensamiento crítico, aquél que se piensa a sí mismo, que no se deja engañar con lugares comunes y vagas generalizaciones, sino que va al fondo de las cuestiones, un pensamiento re-filosófico. El pecado de la Ilustración que denuncian Horkheimer y Adorno ha sido el que ella dejó de serlo, es decir, haber renunciado a aquello mismo que constituye su esencia. La pérdida de identidad ha venido justamente por el abandono de la capacidad de pensar en aras del dominio a toda costa. No se debe renunciar al pensamiento, no se propone caer en la irracionalidad. La única vía de esperanza se encuentra en la renuncia más bien al ciego dominio que sólo puede ser vencido por una filosofía crítica, capaz de romper con la lógica mortal del sistema alienante que despoja a los seres humanos de su característica más propia: la capacidad de pensar críticamente.

Ya que la filosofía, como sostienen los mismos Horkheimer y Adorno, “no es síntesis, base o coronamiento de la ciencia, sino el empeño de resistir a la sugestión, la decisión a favor de la libertad intelectual y real”²⁵, es, por tanto, instancia crítica, “...la Ilustración [...] se encuentra a sí misma sólo si rechaza el último compromiso con estos enemigos y se atreve a abolir el falso absoluto, el principio del

²¹ Horkheimer, M. – Adorno, T. W (1998). Dialéctica de la Ilustración, p. 89.

²² Horkheimer, M. – Adorno, T. W (1998). Dialéctica de la Ilustración, p. 88.

²³ Habermas, J (1997). “Learning By Disaster? A Diagnostic Look Back on the Short 20th Century”, Constellations. Vol. V, 3, pp. 307-320.

²⁴ Adorno, T. W (1973). Consignas, Amorrortu, Buenos Aires, p. 80. Las obras referidas de Freud como crítica cultural son Psicología de las masas y análisis del yo y El malestar en la cultura. [(1978) Obras completas de Sigmund Freud, Amorrortu, Buenos Aires, Vol. XVIII y XXI respectivamente].

²⁵ Horkheimer, M. – Adorno, T. W (1998). Dialéctica de la Ilustración, p. 288.

ciego dominio. El espíritu de esta teoría intransigente podría reorientar al del inexorable progreso mismo hacia su fin”²⁶.

Como hemos insistido, la aporía de la Ilustración, consistente en la absolutización de una razón parcial y enana que dio un golpe de estado para expulsar de su seno a todo lo que la razón significa, ha tenido consecuencias tan deplorables y absurdas que sólo ha sido posible su justificación desde un fanatismo extremo. Por eso, tal aporía no se resuelve con una renuncia a la Ilustración, sino precisamente rompiendo los límites de la Ilustración desde la propia Ilustración. Los límites de la Ilustración son justamente los del uso de la razón con la exclusiva función del dominio de la naturaleza, es decir, la absolutización de una forma de razón al servicio de los intereses económicos de una minoría. En definitiva, los límites de la Ilustración son los del limitado uso de una razón que pretende ser absoluta. La única forma de luchar contra esos límites es, en realidad, la coherencia con los propios principios acerca del valor absoluto de una razón que pueda llamarse justamente humana. Es así como la ruptura de la aporía interna de la Ilustración tiene que surgir del seno de la misma.

La clave para superar tal aporía es el pensamiento que se piensa a sí mismo críticamente. Es un pensamiento que no se reduce a una explicación lógica, sino que parte de la vida y de la experiencia, porque la verdad de la que hablan estos autores es la verdad de la vida, no una verdad lógica, matemática o metafísica. Buscar la verdad es desenmascarar la mentira, una mentira que tampoco tiene entidad metafísica, una mentira que se resiste a ser descubierta de una vez para siempre. Además, ese pensamiento que se piensa a sí mismo no puede ser el sistema de un filósofo o de una escuela filosófica. Esa verdad de la que hablan Horkheimer y Adorno es una verdad siempre buscada, pero nunca encontrada del todo. No es una realidad dada, sino una realidad por hacer. No es sustancia, sino apertura. En este sentido puede decirse que lo positivo es mentira, mientras que la verdad es ausencia de mentira. Porque la mentira es instalación en una verdad a medias, la mentira es miedo a una verdad nunca

alcanzada. La mentira es deseo de dominio, porque la verdad es presente y el presente siempre escapa de las manos. En esto consiste la dialéctica de la Ilustración, en una razón que, cuando se cree poseer, se transforma en dominio, mientras que, cuando renuncia al dominio, entonces alcanza el conocimiento y se aproxima a la verdad. Es la Ilustración misma, dueña de sí y en proceso de convertirse en fuerza material, la instancia que podría romper los límites de la Ilustración²⁷.

5. Educación como emancipación y superación de la barbarie

Theodor W. Adorno participó en una serie de transmisiones en la radio de Hesse de 1959 a 1969. De la selección de sus intervenciones se extrajeron varias emisiones que aparecieron publicadas bajo el título *Erziehung zur Mündigkeit*²⁸.

Como ha caracterizado a su pensamiento, si es posible hablar de una propuesta pedagógica en el pensamiento adorniano y por extensión en el frankfurtiano, ella sería una propuesta “negativa”. El optimismo que caracterizaba a la Ilustración es matizado por los frankfurtianos, quienes de hecho se consideran herederos de los mismos ideales ilustrados. Lo que introduce el matiz al optimismo es la experiencia del horror y la barbarie de la primera mitad del siglo XX y lo que alcanzan a percibir como vacío de sentido en la sociedad de masas y en el capitalismo de consumo en su estancia en los Estados Unidos hacia la segunda mitad del mismo siglo pasado. Ante tal experiencia, tendrán bastantes reservas como para confiar que todos los males sean resueltos por la mera buena voluntad (*guten Willens*) de los individuos.

La educación tiene que orientarse en sentido contrario. Allí su negatividad. La formulación del imperativo categórico adorniano, “*que Auschwitz no se repita*”, supone la crítica de una razón (auto) afirmativa y dogmática, y propone una razón negativa, que emerge no solamente del conocimiento del bien, de unos principios a priori que se traducen en normas y leyes absolutas y universales, sino que

²⁷ Horkheimer, M. – Adorno, T. W (1998). *Dialéctica de la Ilustración*, p. 250.

²⁸ Versión castellana: Adorno, T. W (1990). *Educación para la emancipación*, Moratá, Madrid. Varios de los planteamientos allí vertidos habían sido expuestos en obras anteriores. Cf. Adorno, T. W (1984). *Dialéctica negativa*, Taurus, Madrid; Adorno, T. W (1991). *Actualidad de la filosofía*, Paidós, Barcelona.

requiere como complemento nutrirse de la experiencia humana, en especial de las múltiples experiencias de injusticia que nos deja la historia de progreso y barbarie. Es decir, es una razón soportada no en una noción del bien, sino en el mal que no se quiere. Si algún conocimiento podemos derivar del análisis crítico de la historia, plantea Adorno “es la amplia, rica y plural experiencia de lo que el mal y la injusticia significan y sus muchas formas, y es a partir de este conocimiento por experiencia que podemos también guiarnos”²⁹. Allí la radical novedad de la propuesta negativa³⁰. Sentenciará Adorno al final de su *Dialéctica negativa*:

Hitler ha impuesto a los hombres un nuevo imperativo categórico para su actual estado de esclavitud: el de orientar su pensamiento y acción de modo que Auschwitz no se repita, que no vuelva a ocurrir nada semejante. Este imperativo es tan reactivo a toda fundamentación (...) Tratarlo discursivamente sería un crimen: en él se hace tangible el factor adicional que comporta lo ético. Tangible, corpóreo, porque representa el aborrecimiento, hecho práctico, al inaguantable dolor físico a que están expuestos los individuos, a pesar de que la individualidad, como forma espiritual de reflexión, toca a su fin. La moral no sobrevive más que en el materialismo sin tapujos. La marcha de la historia no deja otra salida que el materialismo a lo que tradicionalmente fue su inmediata oposición, la metafísica. Lo que el espíritu se glorió en otro tiempo de determinar o construir a su imagen y semejanza, ha tomado la dirección de lo que no se parece al espíritu ni acepta su dominación, la cual con todo se manifiesta en ello como el Mal absoluto³¹.

Una razón negativa y crítica debe moverse y plantearse como una forma de respuesta, como denuncia a las experiencias de lo inhumano, de la barbarie, de la violencia. Ahí radica el carácter negativo y crítico de este conocimiento emancipatorio, que se propone como resistencia a cualquier forma de dominación y cuyo interés es la denuncia de toda práctica de exclusión y violencia y del establecimiento de estados de excepción que, como reglas permanentes, buscan la imposición de la uniformización de la vida sobre lo plural, lo abstracto sobre lo concreto, lo universal sobre lo individual.

Al respecto, cobran sentido los planteamientos de Walter Benjamin, quien afirmaba que para los oprimidos y excluidos por la racionalidad del progreso el estado de excepción no es ninguna excepción sino la regla, pues recaen y se justifican las experiencias de injusticia y las del olvido posterior³². Aquí el olvido y la invisibilidad de los excluidos no son una casualidad, sino el resultado de una estrategia política dirigida por el mismo agresor. Por ello afirmará Adorno que los asesinados no son los culpables. “Los únicos culpables son los que sin miramiento alguno descargaron sobre ellos su odio y su agresividad. Esa insensibilidad es la que hay que combatir [mediante una educación emancipatoria]; las personas tienen que ser disuadidas de golpear hacia afuera sin reflexionar sobre sí mismas. La educación solo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica. Pero como [...] los caracteres, en general, incluso los de quienes en edad adulta perpetúan tales crímenes, se forman en la primera infancia, la educación llamada a impedir la repetición de dichos hechos monstruosos tendrá que concentrarse en ella”³³.

Adorno inicia uno de sus ensayos, titulado *La educación después de Auschwitz*, con la afirmación de su imperativo categórico, formulado de manera breve y simple, pero lleno de un profundo contenido semántico: “la exigencia de que Auschwitz [o cualquier forma de barbarie] no se repita es la primera de todas en la educación”. Encontramos ahí el punto nodal: la educación para un mundo que sea capaz de rechazar el fantasma de la barbarie y la violencia o, al menos, resistirlo con determinación, cuyo ejemplo paradigmático, a decir de Adorno, es Auschwitz. Nuestro autor amplía la tesis en el mismo escrito: “Cualquier posible debate sobre ideales educativos resulta vano e indiferente en comparación con esto: que Auschwitz no se repita. Fue la barbarie, contra la que la educación entera procede. Se habla de una recaída inminente en la barbarie. [...] Pero no se trata de una amenaza de tal recaída, puesto que Auschwitz realmente lo fue. La barbarie persiste mientras perduren, en lo esencial, las condiciones que hicieron posible aquella recaída. Ahí radica lo terrible”³⁴. Las raíces han de buscarse en los perseguidores, no en las víctimas,

³² Benjamin, W (1991). Para una crítica de la violencia y otros ensayos, Taurus, Madrid.

³³ Adorno, T. W (1990). Educación para la emancipación, p. 81.

exterminadas con las acusaciones más miserables. Continúa Adorno con su propuesta: “Lo urgente y necesario es lo que en otra ocasión he llamado, en este sentido, el viraje al sujeto. Hay que sacar a la luz los mecanismos que hacen a los seres humanos capaces de tales atrocidades; hay que mostrárselas a ellos mismos y hay que tratar de impedir que vuelvan a ser de este modo”³⁵.

La educación como posibilidad de emancipación individual y colectiva no puede estar volcada ciegamente hacia el futuro. Su primera tarea, como bien lo señaló W. Benjamin, es la reivindicación del pasado y de la memoria. Y sólo a partir de la memoria sobre las víctimas del pasado son posibles las expectativas de superación para mirar hacia el futuro: “Cuando con ese uso lingüístico se habla de superar el pasado no se apunta a reelaborar y asumir seriamente lo pasado, a romper su hechizo mediante la clara consciencia; sino que lo que se busca es trazar una raya final sobre él, llegando incluso a borrarlo, si cabe, del recuerdo mismo. La indicación de que todo ha de ser olvidado y perdonado por parte de quienes padecieron injusticia es hecha por los correligionarios de los que la cometieron”³⁶.

No hay educación si no se rescata la memoria, pues sin ella no hay identidad que se construya, sea personal o colectiva, ni esperanza que valga. Para educar de verdad hay que tener presente que no bastan conocimientos y habilidades si no les acompaña el recuerdo, la memoria histórica, cuestión por demás acuciante en la era de la información, en la que se promueve una sobrecarga de información que funciona como industria de la desmemoria, donde termina imponiéndose la «voluntad de no saber» ante lo que, de suyo, no debería olvidarse, a fin de que no sea repetido: lo que debemos a las generaciones pasadas, los sufrimientos sobre los que se asientan los logros que disfrutamos, la deuda contraída con las víctimas de la historia que llega hasta nosotros³⁷.

Educar en la memoria, haciendo frente a la amnesia que nos invade, cuyo imperativo de no olvidar, no significa el cultivo enfermizo de una memoria resentida, sino que responde a un comprometido ejercicio

de memoria histórica que se debe a un imperativo de justicia.

Como señala Pérez Tapias, si se sucumbe a la injusticia del olvido, que nutre la falta de compasión que nos instala en la indiferencia, ningún sentido es posible, ninguna verdadera educación es viable. La desmemoria es el mejor abono para el sin-sentido. En nuestras manos está ahuyentar tal amenaza de barbarie³⁸.

En la charla con Hellmut Becker transmitida por radio en 1968, Theodor Adorno ampliaba su imperativo categórico más allá de Auschwitz, aunque difícilmente pueda concebirse algo más allá de ese episodio de horror. Toda educación debe ser cifrada en la superación de la barbarie. El problema que irrumpe ahí es si en la barbarie puede ser cambiado algo decisivo mediante la educación. “Al hablar de barbarie estoy pensando en algo muy simple, en el hecho, concretamente, de que en el estado de civilización técnica altamente desarrollada, los seres humanos han quedado de un modo curiosamente informe por detrás de su propia civilización. Y no sólo en el sentido de que una abrumadora mayoría no haya conseguido la conformación que corresponde al concepto de civilización, sino en el de que están poseídos por una voluntad de agresión primitiva, por un odio primitivo o, como suele decirse de modo más culto, por un impulso destructivo que contribuye a aumentar todavía más el peligro de que toda esta civilización salte por los aires, algo a lo que, por lo demás, ya tiende por sí misma. Impedir esto me parece algo tan urgente que subordinaría a ello los restantes ideales específicos de la educación”³⁹. El intento de eliminar la barbarie, entonces, es lo decisivo para la supervivencia misma de las personas.

Existe siempre barbarie allí donde se produce una recaída en la fuerza física primitiva, sin que tal fuerza esté en una relación transparente con fines racionales de la sociedad, esto es, allí donde viene dada la identificación con la irrupción de fuerza física. La violencia, en cambio, puede ser calificada como barbarie cuando, aun dándose en un nexo transparente con la consecución de circunstancias más humanas, lleva también a situaciones totalmente coactivas. Hay barbarie en

³⁸ Pérez Tapias, J. A. (2004). “La educación entre la memoria y la esperanza”, *Educere: Revista Venezolana de Educación*. Año: 8, no. 27, Octubre-Diciembre, Venezuela, p. 521.

³⁹ Adorno, T. W. (1990). *Educación para la emancipación*, p. 105. La anterior referencia de Adorno nos remite a una idea que hemos expuesto líneas arriba, acerca de que la Ilustración (léase “la civilización” y la “cultura”) tiene un carácter paradójico, constructivo y destructivo a la vez, como lo expondrá magistralmente W. Benjamin: “Ya que los bienes culturales que abarca con la mirada, tienen todos y cada uno un origen que no podrá considerarse sin horror. Deben su existencia no solo al esfuerzo de los grandes genios que los han creado, sino también a la servidumbre anónima de sus contemporáneos. Jamás se da un documento de cultura sin que lo sea a la vez de la barbarie”. Benjamin, W. (1994). *Tesis de filosofía de la historia*, Taurus, Madrid, p. 182.

donde hay un trato inhumano y por ende, que deshumaniza. Barbarie moral se refiere al trato incivilizado que da una persona hacia otra al violar sus derechos humanos universales, es decir, su humanidad.

Existe para Adorno un fundamento objetivo de la barbarie, a saber: el fracaso de la cultura. La cultura –entiéndase la Moderna–, que por esencia ha prometido el Reino del hombre en la Tierra, ha incumplido esta promesa. “Ha dividido a los seres humanos. La división entre trabajo corporal y trabajo espiritual es la más importante de todas. Con ello ha hecho que las personas pierdan la confianza en sí, la confianza en la cultura misma. Y como acostumbra a ocurrir en las cosas humanas, la consecuencia de ello ha sido que el odio de las personas no ha elegido como blanco el hecho de que esta promesa de un estado de paz y plenitud, que late realmente en el concepto de cultura, no haya sido satisfecha. En lugar de ello, el odio se dirige contra la promesa misma y se manifiesta en la figura fatal de la negativa a ésta”⁴⁰. El fracaso de la cultura da lugar a la barbarie como cultura o mejor dicho, a la cultura de la barbarie. Lo anterior muestra el compromiso ineludible de la educación para la superación de la alienación que la cultura provoca con su propio fracaso.

Ahora bien, en la educación contra la barbarie es posible encontrar un punto práctico de aplicación, a saber, Adorno plantea la responsabilidad de educar en la memoria como “educar en la vergüenza”, de tal manera que el pasado no provoque indiferencia. Lo expone de esta manera: “con educación contra la barbarie no deseo sino que el último imberbe del país se avergüence por –qué sé yo– agredir de un modo salvaje a un camarada o por comportarse brutalmente con una chica; lo que deseo es que las personas comiencen a empararse ya en el sistema educativo de *repugnancia* contra la violencia física”⁴¹. Ello lo plantea porque es un hecho que en los seres humanos todavía no ha tomado cuerpo efectivo la vergüenza por la brutalidad incluida en el principio de la cultura. Y que sólo una vez que hayamos conseguido despertar esa vergüenza, hasta el punto de que ningún ser humano pueda ya contemplar impasible cómo se ejerce brutalidad contra otros, sólo entonces podamos hablar tranquilamente de todo lo demás”⁴².

La inspiración freudiana en Adorno es evidente, pues propone la posibilidad de sublimar los llamados instintos de agresión de modo que acaben por llevar, precisamente ellos, a inclinaciones productivas. “[...] A la lucha contra la barbarie, o a la eliminación de ésta, corresponde un momento de indignación, un momento al que si se parte de un concepto formal de humanidad, cabe reprochar también de barbarie. Pero como todos nos encontramos en el contexto de culpa del propio sistema, nadie estará enteramente libre de rasgos bárbaros, por lo que lo que importa es dirigir estos rasgos contra el principio de la barbarie, en lugar de dejarlo correr hacia la desgracia”⁴³.

6. Reflexiones finales: Emancipación, entre la memoria y la esperanza

La configuración de esta propuesta de educación emancipatoria tiene que reconocer el alcance y las limitaciones de una razón crítica, para estar consciente de su finitud y abrir posibilidades para darle un lugar relevante a lo que la razón positiva y absoluta dejó por fuera, como la *mimesis*, es decir, lo corporal, lo somático, las emociones y los sentimientos. De esta manera, la educación como emancipación se enriquece con otras fuentes y tiene la capacidad de abrirse a lo distinto, a lo plural, para lograr romper así, la lógica identificadora, totalitaria y reduccionista de la razón instrumental. Es necesario que la educación que promueva un conocimiento emancipatorio se haga cargo del tiempo, que el pasado no se cierna como la desesperanza del porvenir, para lo cual, retomando a Adorno, *el trabajo de la memoria, el recuerdo de las injusticias vividas* sea una condición de posibilidad de justicia futura y de alcanzar mayores niveles de libertad y solidaridad.

Por consiguiente, la educación para la emancipación nos debe permitir tomar una clara conciencia de que los mejores logros históricos como la democracia y los derechos humanos, por ejemplo son terriblemente frágiles y por el predominio de las tendencias egoístas y destructivas, podrían desaparecer en cualquier momento. Una educación emancipatoria debe partir de la contingencia y, por

⁴³ Adorno, T. W (1990). Educación para la emancipación, p. 107.

tanto, debe asumir la responsabilidad de hacer frente al olvido, desde un trabajo de la memoria, pues la falta de ésta es una de las causas de que –como lo afirmó Walter Benjamin– la historia avance en una dialéctica de progreso y barbarie.

Finalmente, la irrenunciable tarea de humanización que tiene la educación por definición es una tarea esperanzada, confiada –cautamente–, en las posibilidades humanas, abierta al futuro, pero enraizada críticamente en las realidades del presente con las que tiene que trabajar en el día a día⁴⁴. Educar, no es sino sembrar esperanza, educar es tener fe en que nuestra humanidad, la de todos y cada uno, no va a hundirse en el abismo nihilista del sinsentido, a pesar de la crisis moral y civilizatoria en la que nos encontramos. Sin esa fe esperanzada se convierte en insoportable tormento tener que afrontar la tarea de Sísifo, de trabajar para que las cosas sean de otro modo.

La tradición judeocristiana nos ha legado una paradójica idea de la esperanza: “esperar contra toda esperanza” es un llamado que hoy más que nunca, en tiempos de desconfianza y faltos de fe, se hace vigente. ¿No hay que pensar lo aún imposible para que llegue a abrirse paso lo posible? La paradójica esperanza muestra, no obstante, que afortunadamente lo ya real no se confunde con la verdad que queda por delante; que ‘lo que es’ no se identifica con ‘lo que debe ser’ o con ‘lo que puede ser de otra manera’. A este respecto, Erich Fromm nos recuerda la naturaleza paradójica de la esperanza:

La esperanza es paradójica. No es ni una espera pasiva ni un violentamiento ajeno a la realidad de circunstancias que no se presentarán. Es, digámoslo así, como el tigre agazapado que sólo saldrá cuando haya llegado el momento preciso. Ni el reformismo fatigado ni el aventurismo radical son expresiones de esperanza. Tener esperanza significa, en cambio, estar presto en todo momento para lo que todavía no nace, pero sin llegar a desesperarse si el nacimiento no ocurre en el lapso de nuestra vida. Carece, así, de sentido esperar lo que ya existe o lo que no puede ser. Aquellos cuya esperanza es débil pugnan por la comodidad o por la violencia, mientras que aquellos cuya esperanza es fuerte ven y fomentan todos los signos de la vida y están preparados en todo momento para ayudar al advenimiento de los que se halla en condiciones de nacer⁴⁵.

La irrenunciable tarea emancipatoria de la educación tiene que ser, como dice Adorno, “educación para la contradicción y la resistencia”, pero también debe mantener expectativas de superación de ambas. Allí en ella donde la esperanza está llamada a soportar el desgarramiento interno de la realidad y a afianzar la “confianza en lo incierto” que entraña. Esta cuestión no es privativa de la educación, sino que es la constante con la que es posible afrontar el horizonte de sentido humanizante para la vida. Esta última es una cuestión de coraje para afirmar su sentido, incluso frente a la muerte, porque en medio de las incertidumbres, emerge la fe que, a decir de Fromm, nos humaniza. De este modo, la fe, junto con la esperanza, se convierte en una estructura antropológica. En relación con tal fe, Fromm definirá lo siguiente:

[La fe] no es una forma endeble de creencia o de conocimiento; no es fe en esto o en aquello. La fe es la convicción acerca de lo aún no probado, el conocimiento de la posibilidad real, la conciencia de la gestación. La fe es racional cuando se refiere al conocimiento de lo real que todavía no nace, y se funda en esa capacidad de conocer y de aprender que penetra la superficie de las cosas y ve el meollo. La fe, al igual que la esperanza, no es predecir el futuro, sino la visión del presente en un estado de gestación [...] La fe es certidumbre en la realidad de la posibilidad, pero no lo es en el sentido de una predictibilidad indudable [...] Esa es la paradoja de la fe: ser la certidumbre de lo incierto. Certidumbre en cuanto a visión y comprensión humana, no en cuanto resultado final de la realidad. No se necesita por ende tener fe en aquello que puede predecirse científicamente ni en lo que es imposible. La fe se basa en nuestra experiencia de vivir y de transformarnos⁴⁶.

Educar implica hacer un acto de fe, mantener las convicciones acerca del sentido de lo humano, de sus posibilidades, aun en el seno de sus contradicciones. Es más, la tarea de educar no puede realizarse sino a través del diálogo y éste presupone como condición de posibilidad una intensa fe en los hombres y la confianza en que, como sostendrán K.O. Apel y J. Habermas⁴⁷, el entendimiento recíproco es posible. No es fe ingenua, ni siquiera necesariamente optimista, pero es la fe que no se da por vencida mientras haya posibilidades de humanización. Sin duda, hay que hacer no uno, sino

⁴⁶ Fromm, E (1970). La revolución de la esperanza, pp. 24-25.

⁴⁷ Rivas García, R. M (2007): “Aproximación a la ‘ética del discurso’ de Apel y Habermas, como ética racional ante la crisis de la razón”, En-claves del Pensamiento, I, 1, junio, 2007, pp. 63-89

muchos “actos de fe”, sobre todo en los tiempos actuales en los que no hay muchas razones para ser optimistas, y precisamente por eso, sí las hay para tener esperanza⁴⁸.

La esperanza aquí presentada implica una impronta de solidaridad, tanto con las generaciones futuras (solidaridad proleptica), como con las generaciones pasadas, especialmente con las víctimas del pasado (solidaridad anamnética). Desde esta perspectiva, si la educación necesita ser esperanzada, eso se extiende con todas sus consecuencias a la educación para la formación de individuos críticos, activos y solidarios. La educación es la praxis emancipadora y utópica por excelencia, pero no deja de ser un camino asintótico, pues la amenaza de irracionalidad, violencia y barbarie siempre estará presente en nuestras sociedades humanas, por la impronta de la finitud y contradicción de nuestra condición. Por ello, coincidimos con H. Santiago en que, aludiendo a Benjamin, difícilmente la educación revertirá los pasos de la civilización que simultáneamente progresa y retrocede, pero podrá siempre combatir en el individuo concreto la susceptibilidad a esa barbarie. Nunca habrá una completa garantía contra la reproducción de los campos de concentración, y la cicatriz de Auschwitz jamás desaparecerá –como lo hemos testimoniado en las innumerables fosas clandestinas, en los campos de detención, en las frecuentes noticias sobre masacres y asesinatos masivos en México–; no obstante, “los educadores podrían educar de tal modo que dichos campos, si reaparecen, no dispongan, al menos no con tanta facilidad, de verdugos y centinelas”⁴⁹.

A mi maestro Víctor Quintana Salinas

⁴⁸ Fromm, E (1980). Anatomía de la destructividad humana, Madrid, Siglo XXI, p. 3.

⁴⁹ Santiago, H. (2013) “Adorno, Auschwitz y la esperanza en la educación”, Reflexiones marginales, 3, 13, [http://reflexionesmarginales.com/3.0/17-adorno-auschwitz-y-la-esperanza-en-la-educacion/ (9-12-2014)]