

SUBJETIVIDAD Y AUTORITARISMO EN LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE THEODOR W. ADORNO

Subjectivity and authoritarianism in Theodor W. Adorno's philosophy of education

GUSTAVO MATÍAS ROBLES*

Universidad Nacional de La Plata (UNLP) / La Plata- Argentina
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas (Conicet) / La Plata-Argentina
gmrobles@fahce.unlp.edu.ar
Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1161-3107>

Resumen

El presente trabajo se propone discutir la relevancia y la actualidad de las reflexiones filosóficas de Theodor W. Adorno sobre educación. En ese contexto se mostrará que el centro de lo que podría considerarse la filosofía de la educación adorniana es la preocupación por formas de subjetivación autoritarias y su potencial antidemocrático a la luz del pasado reciente alemán. Para esto se argumentará que este “giro al sujeto”, que Adorno propone como lema de una pedagogía crítica, debe ser comprendido en relación con los trabajos empíricos sobre el autoritarismo que el mismo autor llevó a cabo a partir de los años cincuenta y con ciertos motivos propios de su filosofía, tales y como la idea de crisis de la experiencia, su crítica a la idea de sujeto autónomo y su concepto anticonformista de crítica. El artículo estará basado en una lectura crítica e interpretativa de los textos adornianos sobre educación, especialmente de sus conferencias y escritos publicados en el tomo Educación para la Emancipación, así como de otros textos centrales de su obra. El objetivo general del artículo es pensar el papel de la educación en la formación de modos de subjetivación apropiados para una vida democrática y para combatir expresiones de autoritarismo social. En las conclusiones se mostrará que el centro del problema son las formas rígidas e identitarias de individualidad que una educación política para la democracia debe problematizar

Palabras claves

Crítica, educación, identidad, democracia, autoritarismo.

Forma sugerida de citar: Robles, Gustavo (2018). Subjetividad y autoritarismo en la filosofía de la educación de Theodor W. Adorno. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 25(2), pp. 209-231.

* Doctor en Filosofía. Profesor adjunto de Epistemología de las Ciencias Sociales en el Departamento de Ciencias de la Educación (UNLP) e investigador posdoctoral en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS- UNLP/CONICET).

Abstract

This paper aims to discuss the relevance and the actuality of Theodor W. Adorno's reflections on education. In this context, It shows that the central point of Adorno's philosophy of education is his concern for ways of authoritarian subjectivation and its antidemocratic potential in light of the German recent past. The paper points out that the so-called "turn to the subject", the Adorno's *leitmotiv* for a critical pedagogy, must be understood in relation to Adorno's empirical works on authoritarianism carried on from around the 50's and to certain issues of his philosophy, such as the idea of crisis of experience, his critique of the autonomous subject and his anti-conformist criticism. The article is based on a critical and interpretative reading of Adornos texts on education, especially of his lectures and writings published in the volume *Education for Emancipation*, as well as other important texts of his work. The general objective of the article is to think about the role of education in the formation of appropriate ways of subjectivation for a democratic life and that be capable of resisting manifestations of social authoritarianism. In the conclusions it will be shown that the core of the problem is the rigidity and the non-critical identity of forms of individualities, which the political education for democracy should call into question.

Keywords

Critique, education, identity, democracy, authoritarianism.

210



Introducción

Dentro de la multiplicidad de acepciones y referencias que posee lo que hoy podríamos denominar "pensamiento crítico" es seguro que la obra de Adorno ocupa un lugar central. Su diagnóstico de la modernidad, su renovación de la dialéctica, su preocupación por la autonomía del arte, su crítica al concepto moderno de subjetividad o sus reflexiones sobre la cultura del capitalismo -entre muchas facetas de su obra- son todos elementos que atraviesan los modos que hoy tenemos de pensar nuestras sociedades. Pero hay un motivo que muchas veces se pasa por alto y es la importancia de la intervención pública de Adorno en la Alemania de posguerra, especialmente a partir de sus esfuerzos por combatir los resabios de nazismo que aún pervivían en las universidades y en la cultura alemana. Esta intervención implicó al mismo tiempo un rescate de lo mejor de esa cultura que había engendrado la barbarie, pero que también había dado las herramientas intelectuales para combatirla. Es decir, la intervención adorniana en la Alemania de posguerra consistió en pasar por el filtro crítico a toda la tradición cultural alemana tras la ocurrencia de Auschwitz como forma de elaboración presente del pasado. Nadie lo expresa mejor que uno de sus más reconocidos discípulos como es Albrecht Wellmer (1996) cuando dice que "con Adorno se tornó otra vez posible en Alemania estar presente intelectual, moral y estéticamente sin necesidad de odiar a Kant, a Hegel, a Bach, a Beethoven, a Goethe o a Hölderlin" (p. 242).

Pero esta actividad no sólo tuvo que ver con lo que podríamos llamar la alta cultura alemana, sino también con la misma práctica de esa cultura, y esto es algo que podemos ver de forma patente en sus intervenciones sobre la práctica pedagógica que aquí voy a analizar. El compromiso de Adorno con la educación no se limitó solamente a su tarea como profesor en la Universidad de Frankfurt, sino como propulsor de las reformas pedagógicas antiautoritarias que se llevaron a cabo, especialmente durante los años 60. Esta faceta de su obra, un tanto olvidada o bien reducida a expresiones solemnes —“la educación para la emancipación” o “la educación después de Auschwitz”, etc.—, será el objeto del presente trabajo. En estas líneas me propongo retomar las conferencias de Adorno sobre educación compiladas por Geld Kadelbach en 1970 bajo el nombre de *Educación para la emancipación (Erziehung zur Mündigkeit)*¹ y que reúne buena parte de sus reflexiones pedagógicas desde 1959 hasta el año de su fallecimiento en 1969.

Si bien son textos que, a diferencia de buena parte de la obra de Adorno, se pueden leer con relativa fluidez, contienen una densidad filosófica que muchas veces se escapa si no se consideran en el marco de otras preocupaciones centrales en su obra. Esto es justamente lo que me propongo restituir en este trabajo. Considero, y esta será mi hipótesis de lectura, que esos textos adornianos giran todos sobre una crítica de las formas autoritarias de subjetivación —el llamado “giro al sujeto”— y sus potencialidades antidemocráticas como tarea central de la práctica educativa. Hacerse cargo de las condiciones subjetivas del autoritarismo latente en el interior de la cultura democrática debe ser el objeto de lo que Adorno denomina una “educación para la emancipación” y cuyo componente crítico y anticonformista aquí trataré de resaltar (Cf. Mina Paz, 2012).

El artículo estará estructurado sobre tres apartados. En el primero de ellos, “Auschwitz y el giro al sujeto”, discutiré la importancia del pasado reciente nacionalsocialista como motivo de la filosofía adorniana y su repercusión en sus reflexiones sobre educación a partir del motivo de un “giro al sujeto”. En el segundo apartado llamado “Sobre la subjetividad autoritaria” expondré las principales ideas de las investigaciones sobre la personalidad autoritaria y sobre formas de autoritarismo social a la luz de sus consecuencias para la práctica educativa. En el apartado final, “Educación, *Mündigkeit* y democracia”, abordaré estas reflexiones concentrándome en el problema de la formación de subjetividades rígidas y agresivas como problema central de la democracia, y en el papel de la educación como herramienta para consumir un modelo de autonomía pluralista y no identitario. Finalmente, en “Consideraciones Finales”,



ofreceré un resumen y una evaluación de las conclusiones arribadas en el presente trabajo.

Auschwitz y el “giro al sujeto”

En 1966 tiene lugar la conferencia “La Educación después de Auschwitz” en el marco de un ciclo de charlas llamado “Cuestiones comprometidas del presente” (*Bindungsfrage der Gegenwart*) en la emisora estatal Radio Hesse, ciclo al cual Adorno era frecuentemente invitado. Dicha conferencia adquirió rápida divulgación en la Alemania Federal, aunque recién fue publicada pocas semanas después de su sorpresivo fallecimiento en 1969 como capítulo del libro *Consignas* y desde entonces constituye sin dudas un texto clásico en la historia de la filosofía de la educación y de la cultura alemana contemporánea. Lo singular de ese texto no es sólo el tema sino que allí muchas de las categorías e impulsos centrales de la filosofía de Adorno son puestos en movimiento alrededor de dos inquietudes que atraviesan el conjunto de reflexiones de diversas formas: la pregunta por el pasado nacionalsocialista y la necesidad de una educación política antiautoritaria. Pero antes de detenerme en su contenido, vale la pena mencionar el contexto en el que Adorno formula esta famosa conferencia.

En la Alemania Federal se vivía el comienzo de un clima de radicalización política y cultural que desembocaría en la revuelta estudiantil hacia finales de los años 60, y que tendría a Frankfurt como uno de sus epicentros en Alemania y a la figura de Adorno, ya por entonces el gran representante de la Teoría Crítica de la prestigiosa Escuela de Frankfurt, como una ineludible inspiración. Pero, al mismo tiempo y como su contraparte, habían emergido en la opinión pública de ciertos debates sobre el pasado alemán a partir del proceso contra los criminales responsables de Auschwitz en la misma ciudad del Frankfurt en el verano de 1965. Junto con esto se había producido el sorpresivo ingreso al parlamento de Hessen y de Baviera en 1966 de representantes del partido de extrema derecha NPD (Partido Nacionaldemócrata de Alemania) en medio de una recesión económica incipiente. El NPD planteaba por primera vez desde el final de la Segunda Guerra la legitimación institucional de opiniones no sólo autoritarias, sino abiertamente reivindicativas de la ideología *völkisch* del régimen nazi junto con un negacionismo del Holocausto. Pero el NPD implicaba también cierta renovación ideológica de la derecha, lo que más tarde se conocería como la *Nueva Derecha*, a partir de motivos ya no abiertamente biologicistas, sino más bien centrados en una crítica a las

sociedades multiculturales y a la inmigración, una fuerte reivindicación nacionalista y un claro reconocimiento de la necesidad de intervención ideológica a partir de las instancias que posibilitaba la democracia -publicaciones, campañas electorales, ingreso en los parlamentos regionales- (Cf. Pfhal-Thraugber, 1999). En NPD era un claro ejemplo de tendencias antidemocráticas al interior de una democracia frágil.

Si bien la cuestión del pasado reciente y su resiliencia estaba en el centro de los debates de la República Federal de ese momento, este tema no era reciente en la obra de Adorno, sino que había impregnado con fuerza sus escritos desde al menos mediados de los años 40 cuando casi ningún intelectual europeo había todavía tematizado Auschwitz (Cf. Traverso, 1997). Lo que sí era un poco más sorprendente es que articulará esas preocupaciones en el marco de un debate en el ámbito pedagógico. Esta preocupación por la educación se vuelve en la obra de Adorno cada vez más concreta, más en polémica directa con la coyuntura e interiorizada en los debates educativos de los que era contemporáneo. Este proceso se puede ver en el interés de sus primeras reflexiones sobre educación, más centradas en un análisis filosófico de la cultura en los términos de una *Kulturkritik* y en un análisis dialéctico del concepto humanista de *Bildung*. En estos textos su preocupación se centraba en la ruptura del nexo de sentido entre la experiencia subjetiva y los objetos de consumo cultural a partir de la introducción del fetichismo mercantil en la esfera de la cultura. Adorno (2004c) usaba el término “pseudocultura” (*Halbbildung*) para referirse a cierta relación cosificada con la cultura y con los contenidos educativos que impedía una apropiación de su contenido de verdad y una transformación de la subjetividad. Un diagnóstico que estaba en estrecha relación con sus célebres análisis sobre la “industria cultural” como modo de construcción de subjetividades durante el capitalismo tardío y que aparecerá nuevamente en sus reflexiones sobre educación.

Como indica Paffrath (1994), será recién a partir de su participación en la Comisión de Sociología de la Cultura y Educación (*Bildung und Erziehung*) de la Sociedad Alemana de Sociología a partir de 1958, de la que sería luego presidente, su interés en la educación se vuelve más empírico, su reflexión se vuelca hacia las condiciones sociales y culturales de la educación, hacia el lugar de la escuela y las instituciones educativas extraescolares en la formación de los individuos, pero esto no va implicar un abandono de su crítica a la cultura sino su articulación en un diálogo más concreto. La conferencia anteriormente mencionada, “La Educación después de Auschwitz”, representa una pieza singular en este sentido, ya que allí sus recientes preocupaciones pedagógicas se entrecruzan de for-

ma lograda con el cuerpo de su filosofía, lo filosófico se materializa como reflexión sobre el presente y como inspirador de tareas pedagógicas concretas, por lo que este texto constituye una introducción inmejorable para discutir lo que podríamos llamar la “filosofía de la educación adorniana”.

La conferencia en cuestión comienza abordando el problema sin preámbulos, en la primera frase afirma Adorno (1998) que “la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en educación”. Esta presencia de la idea de Auschwitz como un concepto teórico es algo que debe ser aclarado si se quiere comprender justamente la relevancia que Adorno le asignaba a la educación. En su *Dialéctica negativa* de 1996, el mismo año de la conferencia en cuestión, Adorno (1992) había afirmado que “Hitler impuso a los hombres en el estado de su no-libertad un nuevo imperativo categórico: orientar su pensamiento y su acción de tal modo que Auschwitz no se repita” (p. 365). Este imperativo moral después de Auschwitz no se expresaría ni en un hecho de la razón como el kantiano, ni sería la consecuencia de una deducción lógica, sino que estaría basado en un “impulso” de rechazo expresado en sentencias como “no harás esto”, “no torturarás”, “no harás sufrir”, frases que “son verdaderas como impulso si se da cuenta de que en algún lugar se ha torturado” (p. 282). La tarea entonces era pensar Auschwitz, no en el marco de una cosmogonía en el que ese suceso quedara singularizado como una suerte de acontecimiento metafísico, sino fundamentalmente esclarecer las condiciones culturales de posibilidad de lo que había ocurrido. De lo que se trataba era de sacar a luz el *ethos* cultural sobre el que Auschwitz había sido posible.

Por supuesto que el conjunto de tales condiciones de posibilidad era múltiple, condiciones políticas, económicas, sociológicas, culturales de emergencia que se solapaban y hacían la textura de la comprensión de Auschwitz inabarcable. En esta infinidad de variables Adorno entendía que a la educación le correspondía pensar los modos de subjetivación, las construcciones de identidad, las disposiciones individuales que hicieron que personas normales pudieran naturalizar la barbarie. Este es el corazón de la propuesta de Adorno (1998; 2013) para pensar el rol de la educación lo que aquí quiero discutir: la educación política después de Auschwitz debe consistir en un “giro al sujeto” (*Wendung aufs Subjekt*) con el fin de “reconocer los mecanismos que hacen a los hombres capaces de tales atrocidades” (p. 80; p. 78). Tales condiciones tenían que ver con lo que Adorno denominaba un “síntoma ampliamente difundido de frialdad universal” (Ibíd. p. 91) mediante el cual fue posible asesinar sin sentir odio y que millones de vidas fueron exterminadas sin consideración moral alguna. “Frialdad” que, como se afirmaba en *Dialéctica*

Negativa (1992), constituye el “principio fundamental de la subjetividad burguesa sin el que Auschwitz no habría sido posible” (p. 363). Entonces en este contexto, la educación sería fundamentalmente un modo de autorreflexión crítica sobre esas formas generalizadas de insensibilidad que Adorno veía todavía presentes en la Alemania de posguerra.

Esas manifestaciones de ira y violencia contra los más débiles, de sumisión y obediencia hacia los más fuertes, de encantamiento con el poder, de incapacidad de distanciamiento con las posiciones propias, de disolución de la individualidad en la masa, la virilidad forjada en la dureza ante la humillación, el masoquismo que se convierte en sadismo, el carácter manipulador, la falta de emoción, el realismo exagerado, el culto a la eficiencia y a la actividad ciega, el espíritu de pandilla, todo esto son síntomas de esa “frialdad” que Adorno intenta develar como *ethos* cultural de Auschwitz. Esas formas de sensibilidad conservadoras, adaptativas y destructivas era lo que consideraba importante desactivar mediante un trabajo de investigación primero y de educación emocional después. Pero las personas en las que Adorno (1998) pensaba como protagonistas de la educación no eran los verdugos, para quienes sólo les cabía la justicia de los tribunales, sino aquellos hombres y mujeres indiferentes, silenciosos, tolerantes con la violencia, sin los cuales no habría sido posible la barbarie nazi. Esta frialdad extendida “fue, en cuanto indiferencia frente al destino de los demás, el factor condicionante de que muy pocos se movieran” (p. 89) y es allí donde debían apuntar los esfuerzos pedagógicos (Cf. Reyes Solís, 2010).

La idea de “Auschwitz” en todo el pensamiento de Adorno (2008) actúa como obligación de autoconciencia para cualquier práctica cultural, y especialmente para la práctica educativa, autoconciencia que significa reflexión sobre sus supuestos y sobre sus compromisos sociales, es esta la idea contenida en esa frases muchas veces mal comprendida según la cual “no se puede escribir poesía después de Auschwitz” (p. 30). Una educación después de Auschwitz significaría una educación que pudiera llevar a cabo una autocrítica de los ideales que le sirvieron de guía y especialmente, como voy a mostrar, del ideal de un sujeto autónomo y autosuficiente. Pero más allá de estas pretensiones, Adorno (1998; 2013) culmina el ensayo en cuestión de modo bastante modesto: “Me temo que por muchas y amplias que sean las medidas que se tomen en el ámbito de la educación, apenas será posible impedir que sigan surgiendo asesinos de oficina (*Schreibtischmörder*)” (p. 92; p. 103).

Los límites de la educación contra la barbarie son manifiestos, pero su fuerza radica no en la imposible tarea de suprimir la violencia, sino en la más humilde pero fundamental tarea de evitar que esa violencia sea na-

turalizada, en evitar que esos verdugos tengan cómplices o que sus delitos sean cometidos en un clima de indiferencia, ya que mientras “haya seres humanos que en posiciones inferiores, reducidos a esclavos, ejecutan lo que les perpetúa en su esclavitud y les priva de su propia dignidad [...] esto es cosa contra la que cabría hacer algo mediante la educación y la ilustración” (Auschwitz, 2008).

En la conferencia “¿Qué significa superar el pasado?”, que es además la conferencia que da inicio en 1959 a su participación como invitado en Radio Hessen, Adorno (1998; 2013) ya había pronunciado la idea de un “giro al sujeto” al decir que la “superación del pasado como ilustración es esencialmente este giro al sujeto (*Wendung aufs Subjekt*), es el reforzamiento de su autoconciencia y, en consecuencia, también de su yo” (p. 28; p. 26). En ese mismo texto, en contra de la cultura del olvido y de la insinceridad y la sobreactuación del llamado “complejo de culpa”, afirma que “el nacionalsocialismo sobrevive, y hasta la fecha no sabemos si solamente como mero fantasma de lo que fue tan monstruoso, o porque no llegó a morir, o si la disposición a lo indescriptible sigue latiendo tanto en los hombres como en las circunstancias que los rodean” (Adorno, 1998, p. 18). Como fantasma, como realidad o como latencia el pasado está aún presente e impone la tarea a la educación y a toda la cultura de pensar los modos y las condiciones de esa supervivencia. Sin embargo, el “giro al sujeto” que Adorno pide a la “educación después de Auschwitz” y al intento de “superar el pasado” debe hacerse con conciencia de los límites de la práctica pedagogía y de las posibilidades de ilustración, pero a la vez conciencia de su urgencia y de la importancia de esa tarea limitada. Para comprender mejor ese “giro al sujeto” que Adorno propone es necesario remitirse ahora a sus estudios sobre la subjetividad autoritaria basados en diferentes trabajos empíricos realizados en el marco del Instituto de Investigaciones Sociales de Frankfurt.

216



Sobre la subjetividad autoritaria

En 1950 apareció el clásico estudio colectivo “La personalidad autoritaria” dirigido por Adorno (2009) en la Universidad de Berkeley y con el que se proponía investigar las condiciones y disposiciones que hacían a ciertos individuos particularmente vulnerables a la propaganda antidemocrática (p. 153). No se trataba de una radiografía de nazis confesos, sino de encontrar tendencias, formas de pensar, opiniones que podrían confluir con un movimiento fascista. Los autores empleaban el concepto

de “personalidad”, en boga en la psicología de la época, para aludir a una estructura psíquica tensionada entre dos niveles: el de las necesidades y el de las ideologías, el de las tendencias y el de las opiniones. Es decir, tanto el nivel de las “opiniones, actitudes y valores” que se expresan “más o menos abiertamente mediante palabras”, como el nivel de las “tendencias más profundas” no necesariamente articulables como ideas o puntos de vistas (Adorno, 2009, p. 156). En la “Introducción” general al mencionado estudio Horkheimer (2006) define a la “personalidad autoritaria” como una nueva figura de la individualidad que “parece combinar ideas y aptitudes típicas de una sociedad altamente industrial con creencias irracionales o anti-racionales”. El tipo ideal de una personalidad autoritaria era, entonces, “al mismo tiempo ilustrado y supersticioso [...] orgulloso de su individualismo y constantemente temeroso de parecerse a los demás, celoso de su independencia e inclinado a someterse ciegamente al poder y la autoridad” (p. 165). Se trataba no de un individuo concreto, sino de un conjunto de características, actitudes disposiciones, comportamientos que hacían a las personas más o menos receptivas a la propaganda autoritaria.

Vale la pena comentar algunas precisiones del estudio ya que da cuenta de lo que estaba en juego en la idea de personalidad autoritaria. El estudio estaba basado en entrevistas y cuestionarios realizados a casi 3000 personas que puntuaban según cuatro escalas: antisemitismo, fascismo, conservadurismo y etnocentrismo —identificación acrítica con el endogrupo—. Esas escalas (de las cuales la escala F —fascismo— se hizo célebre y fue replicada en innumerables estudios hasta el día de hoy) aplicadas al material lograban agrupar nueve ítems en torno a los que se definían las características generales de la personalidad autoritaria: 1) el convencionalismo y la adhesión rígida a valores socialmente aceptados, 2) la sumisión a la autoridad, 3) la oposición a formas de introspección, reflexión y consideraciones subjetivas, 4) la agresión autoritaria como tendencia a condenar y castigar a los que violan los valores convencionales, 5) la superstición y la estereotipia, por ejemplo, la creencia en el destino de la naturaleza humana y la tendencia a pensar en categorías fijas, 6) la valoración de las relaciones personales según categorías como débil-fuerte, poder-sumisión y la identificación con el fuerte, 7) la aprobación de la violencia contra los que violan las normas sin consideraciones morales o empáticas, 8) la tendencia a proyectar al exterior sus impulsos inconscientes que lo llevan a percibir el mundo como un lugar de excesos y peligros) y 9) una preocupación exagerada por cuestiones sexuales. Tanto la escala como las bases teóricas del estudio fueron criticadas, reformu-



ladas, defendidas, recuperadas y vueltas a criticar en la extensa historia de los estudios empíricos sobre autoritarismo que esta investigación inauguró pero en la que no me voy a detener ahora (Cf. Catanzaro, 2016).

Una peculiaridad de estos estudios radicaba en la casi completa ausencia de referencia a una minoría puntual, algo que podría considerarse un defecto pero que en realidad constituía un supuesto teórico del trabajo: al investigar los prejuicios contra determinadas minorías sin enfocarse en las determinaciones propias de esas minorías se daba por sentado que los prejuicios eran estructuras automatizadas sin referencias precisas. Para Adorno se trataba de formas y disposiciones de la subjetividad cuya principal característica consistía en estar incapacitada para ver las particularidades de su objeto de odio. El problema de la personalidad autoritaria no era que no logre ver la igualdad de los individuos a los que se dirigía su agresión, sino que no logre ver la diferencia entre su estereotipo y la especificidad de ese grupo. Esto denotaba la fuerte influencia que en Adorno aún poseía un motivo que había heredado de Walter Benjamin y que recorría toda su obra: el de la pérdida de la capacidad para abrigar experiencias en las sociedades contemporáneas (Cf. Jay, 2009). Con la personalidad autoritaria se trataba en definitiva de individuos incapaces de entablar experiencias vitales con su mundo interior y de entablar relaciones intersubjetivas empáticas y diferenciadas.

Para ver la significación filosófica y las implicaciones en términos de diagnóstico social de esta idea hay que remitirse a su “Elementos de antisemitismo” en *Dialéctica de la Ilustración* de 1944 (Adorno & Horkheimer, 2006). Allí los términos en los que Adorno pensaba la experiencia intersubjetiva remitían al modelo de la teoría del conocimiento moderna, que consideraba en toda experiencia dos momentos, un momento pasivo y un momento activo: el momento pasivo se basaba en la apertura de las estructuras subjetivas a una determinación ajena, que prevenía del peligro de solipsismo y, a la vez, permitía un enriquecimiento de la subjetividad mediante su contacto con una externalidad rica en determinaciones propias; al mismo tiempo, la experiencia implicaba la posibilidad de estructurar en una narrativa ese material ya mediado, de llenar ese espacio vacío que queda entre la pura percepción del fenómeno y nuestra representación del mismo. Experimentar entonces significaba entablar una negociación entre las propias mediaciones y las mediaciones del objeto. Como dije, este parece ser también el marco en el que concibe Adorno la experiencia intersubjetiva, cuya doble condición —su pasividad y su actividad— el sujeto antisemita no es capaz de cumplir. Así, en la personalidad autoritaria los aspectos activos de la experiencia se encuentran iden-

tificados en una quietud cosificada, que se resuelve en una exteriorización de pulsiones destructivas, de modo que el aspecto activo se convierte en “proyección patológica” (Adorno & Horkheimer, 2006, p. 235) mientras que el pasivo en reproducción de estereotipos (p. 130). El antisemitismo, y con él toda subjetividad autoritaria, sería entonces el producto de una forma de subjetividad hermética, autocentrada y fija, incapaz de poner en cuestión sus estructuras en un encuentro intersubjetivo.

Pero ni en “Elementos de antisemitismo” Adorno estaba pensando en casos patológicos, ni en *La personalidad autoritaria* los individuos entrevistados eran fanáticos o asociales de algún tipo, sino que se trataba de individuos bien integrados socialmente, cuyas pautas de comportamiento correspondían a la norma comúnmente aceptadas y que por ello mismo eran tanto más peligrosos. Este era el caso también en sus textos de psicología social donde Adorno (2004a) analizaba esta “adaptación irracional” mediante el concepto de narcisismo herido complementario con el concepto de carácter autoritario: si el carácter autoritario consistía en una formación regresiva que combinaba las tendencias a la obediencia y al sometimiento en una suerte de “rebelión conformista”, el narcisismo herido era el producto de la experiencia de impotencia e insignificancia social de un Yo que sólo encuentra satisfacción en una identificación con un colectivo (pp. 45-52; Cf. Reich, 2004). Ambos conceptos intentaban dar cuenta de formas sociales de interiorización de las normas que, al mismo tiempo, obstaculizaban una reflexión adecuada sobre las condiciones sociales objetivas. Ambos conceptos eran intentos de describir formas de subjetivación adaptativas, conformistas y propensas a la violencia.

Esto era lo que mostraban dos textos que sirvieron de base teórica para el análisis empírico llevado a cabo en *La personalidad autoritaria*, me refiero a “Antisemitismo y propaganda fascista”, una ponencia presentada en 1944 y a “La teoría freudiana y los esquemas de la propaganda fascista” publicado en 1951. Ambos textos contienen algunas diferencias sobre las que no me voy a detener, ya que sólo quiero reconstruir brevemente la argumentación para dejar más clara la relación entre carácter autoritario y narcisismo herido. Al intentar explicar la estructura psicológica de estos individuos bien integrados es que Adorno va a reconocer una correspondencia entre agresión y sumisión, entre carácter autoritario y narcisismo dañado. Basándose en la psicología de las masas de Freud afirma Adorno (2004b) que el lazo social está asentado en una relación de carácter libidinal y no en una comunidad de ideas, ya que lo que está en juego es la gratificación narcisista del individuo y no su convencimiento. Los impulsos narcisistas quedan sin ser canalizados porque el Yo débil es

incapaz de contenerlos o sublimarlos, de ese modo, el individuo narcisista herido satisface estos impulsos libidinosos preyoicos estableciendo un lazo erótico con el padre primitivo personificado en la figura del líder. En el amor al líder y en esa identificación con su poder habría también una idealización del Yo, una proyección de un Yo mejorado en ese padre primitivo. En ese amor el individuo puede superar la tensión que experimenta entre las pretensiones narcisistas de su Yo y su impotencia social.

En definitiva, tanto con sus estudios sobre la personalidad autoritaria como en sus estudios sobre el narcisismo se trata de mostrar que las formas autoritarias de subjetividad son también formas de impotencia social, de disminución de las capacidades efectivas de experimentar y transformar el mundo social. Es esta correspondencia entre autoritarismo e impotencia lo que hay que desactivar en ese “giro al sujeto” que debe ser el centro de la educación. En ambos casos, Adorno intentaba mostrar que la afirmación rígida de la subjetividad lleva una carga de violencia material, un potencial antidemocrático que debe ser estudiado y combatido. Como dije, estos estudios no están basados en nazis convencidos o en verdugos de campos de concentración, sino en individuos bien integrados y funcionales socialmente, de modo que lo que se intentaba pensar aquí no era la excepcionalidad, sino formas de subjetivación autoritarias latentes en las sociedades democráticas. No se buscaba localizar un enemigo exterior, sino resabios autoritarios y violentos que operaban en las subjetividades encargadas de construir y de dar cuerpo a las formas de convivencia democráticas.

La tarea de la educación después de Auschwitz es desactivar la violencia contenida en el carácter autoritario y en el narcisismo herido para hacer posibles nuevas formas de subjetivaciones. Sin embargo, Adorno se mostraba escéptico respecto del papel de la educación como base de un proceso democratizador, a tal punto que constataba en *La personalidad autoritaria* que el énfasis excesivo en el papel de la educación era una constante que se repetía entre los encuestados que puntuaban alto en las escalas diagramadas. En el apartado “Educación en lugar de cambio” (Adorno, 2009) denunciaba “el énfasis exagerado que se le da a la educación en algunas entrevistas”, énfasis que actuaba “como racionalización de privilegios sociales” disfrazados de progresismo (p. 405). En “Teoría de la pseudocultura” Adorno (2004c) afirmaba que no se debe suponer que “la formación por sí sola garantiza una sociedad racional. Ella se aferra desde el comienzo a la esperanza engañosa de que puede dar por sí misma a los hombres lo que les niega la realidad” (p. 87). Toda crítica de la educación y toda educación crítica, debería ser también crítica de la sociedad si no quiere caer en ideología de la desigualdad. Para Adorno



fetichizar la educación no sólo ocultaría la importancia de la desigualdad social, de la necesidad de democratizar espacios como la justicia o los medios, sino que también sería una nueva forma de ideología, como aquella de la que hablaban Marx y Engels (2005) cuando criticaban a los neohegelianos que tomaban el espíritu por la realidad y pretendían que a partir de la transformación de la conciencia se produciría directamente la transformación de la historia (pp. 26-28). Como buen materialista, para Adorno la educación no transforma la historia, pero sí influye sobre el *ethos* que la hace posible.

Por supuesto que las condiciones históricas y el contexto intelectual en el que estos análisis fueron escritos ya no son los mismos. Esos estudios están marcados por la sorpresa ante una naciente sociedad de masas y la experiencia muy reciente del fascismo, seguramente es esto lo que provocaba una fuerte sospecha ante lo colectivo, que las instituciones o personas de las que virtualmente podrían emerger sentidos posibles aparezcan como líderes manipuladores o como formas de engaño social, y que el antídoto a las tendencias antidemocráticas haga énfasis en la esfera de una individualidad reflexiva. En nuestros días, con la revolución neoliberal ese énfasis en el individuo parece sospechoso, puesto que las ideologías de la flexibilización y del hacerse responsable de uno mismo explotan esa figura para descargar en ella el peso de lo público y lo colectivo (Cf. Sennett, 2005). Sin embargo, más allá de estas limitaciones, considero que actualidad de estos estudios consiste en que focalizan las condiciones subjetivas de las ideologías antidemocráticas, mostrando de ese modo que entre democracia y autoritarismo hay un *continuum* latente presente en el plano de las subjetivaciones. En esa relación entre subjetividad, autoritarismo y democracia presente, no sólo en el ámbito de las opiniones e ideologías disponibles en el espacio público, sino en latencias y tendencias muchas veces inconscientes es donde creo reside lo más interesante de estos estudios y en donde radica su importancia para comprender los escritos pedagógicos de Adorno como intentaré mostrar ahora.



Educación, Mündigkeit y democracia

Los estudios sobre la subjetividad autoritaria no sólo demostraban la vocación empírica de la teoría crítica, sino que complejizaba la relación entre democracia y subjetividad. Adorno intentaba explicar los fenómenos de subjetivación como un síntoma que no podía ser reducido a su ubicación económica ni podía ser explicado por un análisis de las relaciones de fuerzas políticas, sino que debía ser indagado tanto en sus

reacciones manifiestas como en sus latencias. De este modo, y tal como propone Ezequiel Ipar (2011), estas reflexiones sobre las ideologías autoritarias pueden plantear un interesante contrapunto crítico con ciertas teorías de la democracia liberales que, tanto en la Alemania de posguerra como en Argentina de la transición democrática post-dictatorial, intentaron fundar un orden de convivencia pacífico para superar el lastre del autoritarismo sobre la base de un modelo de democracia deliberativa. Estas teorías basadas fundamentalmente en Jürgen Habermas partían de un reconocimiento del poder performativo del discurso en una esfera pública, de modo que la democracia aparecía como el marco institucional en el que diferentes intereses individuales podrían expresarse en términos no violentos (Cf. Habermas, 1998; Nino, 1989). El problema es que así no se consideraban los peligros que podían venir desde el interior mismo de ese orden deliberativo y esto es justamente lo que Adorno (1998) desea pensar: “la supervivencia del nacionalsocialismo *en* la democracia es potencialmente mucho más amenazadora que la supervivencia de tendencias fascistas *contra* la democracia.” (p. 15. Cursiva en el original). Se trata entonces de pensar no los marcos institucionales sino la sensibilidad de los actores que le dan contenido a esos marcos.

Esta “aporía de la democracia”, como lo define Ipar (2011), se basa en que el nexo entre democracia y totalitarismo no es externo, y que no basta con el simple aseguramiento de una esfera pública en la que individuos soberanos y dueños de sí mismos puedan expresar sus auténticas opiniones e intereses, ya que el problema es precisamente lo que se encuentra detrás de ese individuo soberano y dueño de sí mismo que expresa sus auténticos intereses, el problema es precisamente su subjetivación como individuo soberano. El sujeto autoritario era caracterizado por Adorno como una identidad no puesta en cuestión, hermética pero respetuosa de la norma sancionada, violenta y sumisa, que en la obediencia a la ley podía volver a la ley en contra de su espíritu. Este sujeto auténtico e imperturbable es ese punto oscuro que la teoría de la democracia deliberativa debía suponer en el momento de la decisión para pensar el consenso pero, al mismo tiempo, aquello que ponía en peligro todo ese orden deliberativo, en la medida en que aceptaba las reglas procedimentales de las instituciones democráticas para vehiculizar con ellas actitudes antidemocráticas. La personalidad autoritaria era para Adorno en definitiva una forma acrítica de afirmación de sí mismo que podía perfectamente camuflarse en los espacios deliberativos y que por eso era tanto más peligrosa. Es por esto que la crítica debería dirigirse no sólo al perfeccionamiento de los mecanismos institucionales de generación de

consensos, sino al desmontaje de ese sujeto dueño de sí, de esa individualidad auto-afirmativa que los procedimientos institucionales suponen.

Adorno era bastante escéptico con respecto a la valoración de la democracia en la Alemania Federal de aquel entonces, una cultura democrática que se extendió por Alemania sólo con la derrota y que fue introducida como algo externo por los vencedores. Esta precariedad y esta novedad, no de la democracia sino de la cultura democrática, es lo que preocupa a Adorno (1998; 2013), quien ve allí una aceptación coyuntural y pragmática de la democracia ligada casi exclusivamente a la prosperidad económica: “[La democracia] no ha echado raíces hasta el punto de que las personas la experimenten como cosa propia, sabiéndose a sí mismas como sujetos de los procesos políticos” (p. 19; p. 14); por el contrario, “es percibida como un sistema entre otros [...] pero no como idéntica con el pueblo mismo, como expresión de su emancipación (*Mündigkeit*)” (p. 19; p.14). Cómo lograr que la democracia sea sentida como un valor, es decir que los sujetos puedan experimentar una cultura pluralista como propia, como idéntica con sus propios intereses y como ligada a su sensibilidad política es una pregunta que la educación debe ayudar a responder. Ahora bien, el concepto con el que Adorno piensa las nuevas tareas democráticas de una educación política, es decir el movimiento antiautoritario contenido en el “giro al sujeto”, es el concepto de *Mündigkeit*, término que significa “mayoría de edad”, pero que también puede ser traducido como “emancipación” o incluso como “autonomía” y sobre el que ahora me voy a detener.

En una de las célebres conversaciones radiales con el pedagogo Helmut Becker titulada justamente “Educación para la Emancipación” (*Erziehung zur Mündigkeit*) Adorno (1998; 2013) hace explícita referencia al célebre artículo de Kant de 1784 “¿Qué es la Ilustración?” cuando afirma que “la ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad autocolpable (*selbverschuldete Unmündigkeit*)” (p. 115; p. 133). Para Kant como para Adorno la Ilustración es el “*Sapeder aude!*” como alegato a “tener el valor de servirse del propio entendimiento”, la posibilidad de crítica y distanciamiento de toda tutela exterior. Esta incitación kantiana es políticamente fundamental como condición necesaria de todo programa democrático ya que “la democracia descansa sobre la formación de la voluntad de cada individuo particular”, incluso sintetizada en la forma de una elección representativa, y para tal cosa “hay que dar por supuestos el valor y la capacidad de cada uno de servirse de su entendimiento” (Adorno, 1998, p. 118). Una democracia sólo es posible si los ciudadanos son capaces de ocuparse de los asuntos públicos siguiendo su propia vo-

luntad, y esto supone que ellos puedan entablar juicios críticos sobre su realidad política y sobre los significados sociales compartidos. Pero hay en este concepto de Ilustración como emancipación y autonomía entre Adorno y Kant una profunda y decisiva diferencia que hay que considerar.

En sus lecturas de la filosofía moral kantiana Adorno denuncia cierta correspondencia existente entre libertad y obediencia, entre razón y sumisión. Esto se puede incluso apreciar claramente en el texto recientemente comentado “¿Qué es la Ilustración?”, allí Kant (2004) diferencia un “uso público” de la razón que debía ser promovido de un “uso privado” que debía ser limitado. Sólo en el ámbito del “uso público de la razón” un individuo podría “hablar en nombre propio”, pero en tanto miembro de cierta comunidad o institución a la que pertenecía sólo podría “hablar en nombre de otro”, es decir debería obedecer a las normas y a los mandatos que imperan en la sociedad en la que vive y en las instituciones de las que forma parte (p. 36). Contra la revolución y la anarquía Kant parece recomendar la necesidad de un uso cauteloso de la Ilustración para evitar que comprometa la autoridad de los reyes o de los poderes vigentes (Cf. Beade, 2014). Es por esto que el concepto de *Mündigkeit* que Adorno propone deja de ser kantiano en el instante en que es entendido fundamentalmente como una consigna política antiautoritaria que debe servir de supuesto de toda comunidad democrática. Me voy a detener un poco más en este punto ya que lo considero fundamental para comprender la idea de una “educación para la emancipación”.

Esta correspondencia entre autoritarismo y libertad que Adorno leía en la filosofía kantiana no era sólo propia del concepto de Ilustración, sino que también estaba presente en los conceptos centrales de autonomía y de libertad. En la filosofía práctica de Kant las ideas de libertad moral y autonomía eran equivalentes en la medida en que podían ser referidas a la posibilidad de obedecer sólo a la ley de la propia razón, de ser uno mismo súbdito y legislador de su propia ley. Este concepto de libertad como autolegislación (*Selbsetzgebung*) tuvo en la historia un sentido progresista como libertad de conciencia y, tal como afirma Honneth (2014), también como posibilidad de “esfuerzos emancipatorios de resistencia a aquellas relaciones sociales injustificadas” (p. 133). Pero lo que Adorno va a tratar de mostrar es que en el planteamiento racionalista del concepto de libertad y de autonomía ya estaban contenidos elementos represivos. Esto se hacía claro para Adorno si se tomaba el ideal de sujeto ético que Kant asumía como modelo. Se trataba en Kant, según Adorno (1996), de un sujeto capaz de seguir la ley de su propia razón —procurar que la máxima de su acción valga como ley general— sólo a partir de la represión de toda inclinación,

de todo sentimiento, de todo resabio de afectividad, produciendo así “un fetiche del renunciamiento. Esto significa que esta doctrina nace del renunciamiento independiente de su gratificación y lo vuelve algo que existe *per se* y que es bueno por sí mismo” (p. 139).

En la base de la ética kantiana ve Adorno el renunciamiento y el endurecimiento del sujeto, algo que se puede apreciar en las propias palabras de Kant (2007) para quien el sujeto capaz de moral era “un hombre que, siendo, por lo demás, honrado, fuese de temperamento frío e indiferente a los dolores ajenos” (p. 12). Si la *Mündigkeit* como autonomía o emancipación del sujeto suponía una autoafirmación del yo frente a fuerzas externas, Adorno intentaba mostrar que detrás de dicha autoafirmación no sólo estaba la capacidad de crítica, sino también la represión sobre los impulsos y las emociones, que dicha autonomía en los términos racionalistas en los que Kant la había planteado exigía como modelo un individuo de carácter frío y riguroso.

Ahora bien, esta complejidad del concepto de *Mündigkeit* plantea dos cuestiones: por un lado, el concepto de emancipación que debe ser el fin de toda práctica pedagógica está plagado de aporías y, en segundo lugar, esa emancipación no debe resolverse como autoafirmación, sino como rechazo crítico incluso de la propia afirmación. En términos más claros: para Adorno vivir como un individuo libre, ser un sujeto moral que sigue la ley de su propia razón no es algo que esté libre de contradicciones objetivas, ser una persona autónoma genera una serie de aporías en la medida en que la afirmación subjetiva se haga sobre la base de la autorepresión, en la medida en que la identidad del yo se funde en una racionalización violenta de nuestras dimensiones no racionales. Si bien es cierto que toda identidad es el resultado de una síntesis represiva (de nuestros anhelos, de nuestras perversiones, de nuestros instintos, incluso de nuestros afectos), también es cierto que sin esa identidad —según palabras de Adorno (1992) “en tanto no-idénticos, como difusa naturaleza” (p. 296)— nos sería imposible someter a crítica aquellas relaciones que nos provocan malestar, nos sería también imposible el juicio y la acción transformadora según una idea de bien común. En otras palabras, sin esa identidad que hay que someter a crítica sería imposible la crítica a tal identidad.

El concepto de autonomía, de *Mündigkeit*, que Adorno (1998; 2013) tiene en mente entonces no es precisamente el kantiano, no es la autonomía como autoafirmación sino, como enuncia en su conferencia “Educación para la emancipación”, “la única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía, si se me permite valerme de la expresión kantiana: la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de no



entrar en el juego (*Nicht-Mitmachen*)” (p. 83; p. 92). La armonía humboldtiana entre la persona que funciona socialmente y la persona formada en plenitud se ha desintegrado, por eso es que para Adorno “el individuo sólo sobrevive hoy como centro de fuerza de la resistencia” (Adorno, 1998, p. 104). En la educación se debe trabajar sobre la necesidad de una identidad como resistencia a la obediencia ciega y que sea capaz, al mismo tiempo, de entablar su propio cuestionamiento. La emancipación es una virtud cívica, pero que después de Auschwitz ya no significa la autoafirmación de un yo autónomo ni la consumación de una conciencia colectiva, sino el fortalecimiento de la capacidad de resistencia, de no participación, de sospecha ante las identificaciones colectivas no reflexivas.

Es cierto que el proceso por el que se llega a ser una persona emancipada presupone la autoridad (Adorno, 1998, p.104), no sólo la autoridad familiar y escolar, sino la autoridad de las normas sociales en cuya confrontación se forja el Yo. Nuestro Yo sólo es posible luego de un proceso de identificación y conflicto con la autoridad —paterna, superyoica, social, incluso pedagógica—, por ende, la educación no debe consistir en una repulsa a toda autoridad, sino en propiciar una relación reflexiva con la misma. Sólo mediante la mediación de la autoridad, no mediante su completa negación, es como nos volvemos autónomos. La educación debería ayudar a tener una relación madura con esa autoridad, a disolver los mecanismos identificadores para que los sujetos sean capaces de ver las normas como relaciones sociales contingentes susceptibles de legitimación y no como hechos puros a obedecer. Hay que mostrar el carácter relacional y contingente de la “autoridad, la vinculación (*Bindung*), o comoquiera que se llamen todas estas atrocidades” (Adorno, 1998, p. 117; Adorno, 2013, p. 135).

Estas tesis pueden parecer sorprendentes y anacrónicas en un contexto en el que muchos pedagogos hablan de una falta de disciplina y estructura como principal problema de la juventud (Cf. Rorth, 2012). Sin embargo, lo que Adorno (1992) tiene en mente es no sólo el pasado nazi y su énfasis en una comunidad irracional, sino también el poder ideológico de los medios de comunicación de masas y su apelación muchas veces a una identificación irreflexiva, su énfasis en la integración ciega mediante la distracción, en nuestra relación cosificada con la tecnología o en el frenesís colectivo que muchas veces aflora en contextos como los espectáculos deportivos. Para tal cosa es necesario fortalecer el Yo, pero fortalecerlo mediante un trabajo de desmontaje de su rigidez, liberarlo “del carácter coactivo de la identidad” (p. 296). Individuos autónomos y emancipados serían aquellos que, capaces de actuar críticamente, no consideran su propia identidad como absoluta, ni a su pertenencia comunitaria como definitiva y expulsiva.

En este sentido también adquiere especial relevancia para la práctica educativa el trabajo con las emociones y con todas aquellas dimensiones no puramente racionales, incluso aquellas potencialmente violentas como la vergüenza, el asco, la repulsión o el odio. Estos impulsos no deberían ser reprimidos ni ocultados, sino sublimados y dirigidos como intolerancia hacia la violencia contra los más débiles. No es la subjetividad *new age*, despreocupada, que se inserta en el ritmo de la vida a partir de una interioridad conformista, la que debe ser objeto de la educación, sino aquella capaz de sublimar sus impulsos destructivos en términos comunitarios y solidarios con el sufrimiento ajeno. Esto implica una vuelta a esa idea de restituir la capacidad de tener experiencias que atraviesa como intención la filosofía adorniana, una cierta exigencia de apertura a lo “no-idéntico” que sólo es posible con la participación de las dimensiones emocionales. No es el modelo del sujeto racional y bien adaptado el propio de una democracia, pero tampoco es el espíritu del moderado el puede hacerle frente a la barbarie. Sin una cuota de indignación frente a la opresión y frente al sufrimiento del otro, sin un rechazo enfático de la violencia sobre los débiles tal subjetividad “emancipada” sería imposible, ya que tal como afirma la frase de Strindberg que cita Adorno (1998): “cómo podría amar lo bueno si no odiara lo malo” (p. 107). Quien no siente un momento de repulsión o de vergüenza frente a la violencia injustificada, frente al sufrimiento del débil es porque no ha vencido ese contexto de frialdad. Estamos más predispuestos a respetar al otro y a enfrentar situaciones de injusticia o crueldad más por empatía, amor o indignación que por algún tipo de convicción ética. El trabajo sobre esa educación sentimental, sobre esa disposición afectiva contra la crueldad y la discriminación es la tarea esencial de la educación para la democracia.

Pero si, como vimos, en la misma idea de *Mündikeit* había cierta ambigüedad -como afirmación de la subjetividad y como crítica de las consecuencias violentas de esa afirmación-, también hay una cierta ambigüedad en el concepto de educación y que atañe a su relación con la democracia. Por un lado, la educación es la capacitación para cumplir las funciones que el mundo requiere, para integrarse al mercado laboral, para ser un ciudadano responsable, para estar a la altura de lo que se espera de uno (Cf. Sibaña, Jaramillo & Vinueza, 2017). Por otro lado y tal como acentúa Adorno, es también la educación la que debe brindar las herramientas para que podamos poner en cuestión ese mismo mundo social y eso que se espera de nosotros (Sibaña, Jaramillo & Vinueza, 2017, p. 96). La educación otorga el conocimiento del mundo y prepara para la ejecución de los roles, pero también puede otorgar la capacidad de

criticar el modo en el que esos roles están asignados, la posibilidad de elegir nuestra relación con ese mundo. En Adorno la tarea de la educación se constituye en defensa contra las tendencias integradoras del mundo, contra eso que en varios lugares de su obra denomina el “mundo administrado”, un mundo homogéneo y homogeneizador, donde el individuo es una pieza en un engranaje y cuya creatividad sólo vale en la medida en que pueda traducirse en términos de rédito económico.

En definitiva, la idea de “educación para la emancipación” después de Auschwitz debe ser para Adorno (1998) una forma de “educación para la contradicción y la resistencia” (p. 125). No una resistencia ciega a toda norma, sino a las identificaciones fetichizadas, a las subjetividades endurecidas, a las formas de orden social no pasadas por el filtro de la crítica. El *¡Sapere Aude!* de Kant también debe entenderse como un atrévete a pensar contra ti mismo, contra tu propia afirmación subjetiva, a poner en cuestión el sentido común sobre el que se asientan tus creencias y tus representaciones. Es en ese sentido que el “giro al sujeto” no implica la aclimatación de subjetividades mansas, sino la puesta en cuestión de las subjetividades fijas y autoritarias, de la violencia contenida en la herida narcisista, de la agresión latente en el carácter autoritario, de la identificación e idealización de las relaciones de poder que nos constituyen. Esta puesta en crítica de la afirmación subjetiva también es una puesta en cuestión del ideal de adaptación, como el de aquellos que bien pueden adaptarse a cualquier tarea laboral de forma flexible y eficiente y, a la vez, ser agresivos y violentos en otros contextos (Adorno, 1998, p. 84). La emancipación, la autonomía, la *Mündigkeit*, o como quiera que se la llame, no consiste ni en la fijeza del carácter autoritario, ni en la flexibilidad del carácter adaptativo que se exige hoy como condición de ingreso en un mercado laboral altamente flexibilizado, sino en el ejercicio constante de la crítica a toda identidad impuesta. La emancipación no es un estado, sino un proyecto, una tarea con síntesis provisorias, un proceso de construcción de la propia subjetividad que supone una autorreflexión crítica incesante sin la cual la democracia se convierte en una mera formalidad. En el incentivo de ese proyecto radica la tarea de la educación después de Auschwitz.

228



Consideraciones finales

En las líneas anteriores intenté mostrar que lo que podríamos considerar como *la filosofía de la educación* adorniana posee fundamentalmente un carácter antiautoritario que se articula como un intento de mitigar formas

violentas y represivas de subjetivación. Para mostrar la relación entre los conceptos de subjetividad y autoritarismo en las reflexiones sobre educación de Adorno comencé analizando la importancia filosófica de Auschwitz como nuevo imperativo categórico de toda producción cultural. Lo que ese imperativo revelaba era la necesidad de indagar en las condiciones de posibilidad de lo ocurrido en los campos de concentración, fundamentalmente en ese *ethos* cultural que permitió la naturalización y el desinterés ante lo que sucedía en los campos. Entre los elementos de tal *ethos* Adorno enfatiza cierta “frialidad universal” que hizo a los hombres y mujeres indiferentes al sufrimiento ajeno. De ese modo, la tarea que le compete a la educación en el contexto de la superación del pasado y de consolidación de la democracia es encargarse de las condiciones subjetivas de la barbarie, el “giro al sujeto” tiene como fin el desmontaje de esa frialidad.

Para el análisis de esas condiciones me detuve en una lectura de sus trabajos empíricos sobre la personalidad autoritaria y de sus textos más psicoanalíticos en torno al concepto de narcisismo herido con el objetivo de resaltar la importancia de la educación en la constitución de una sociedad democrática. La necesidad de pensar núcleos autoritarios al interior de nuestras democracias, de un cuidado de las dimensiones afectivas, de la necesidad de un proceso de autocrítica con nuestras afirmaciones identitarias, del fortalecimiento de nuestra capacidad de crítica antes que de integración, son los elementos vitales de la propuesta adorniana en educación. Pero, como dice Zamora (2009), las reflexiones de Adorno “se len de modo equivocado cuando se espera de ellos indicaciones directas para la praxis educativa” (p. 25), en todo caso deberían ser consideradas como propuestas de reflexión para una pedagogía que se comprometa con la superación del pasado y con subjetividades democráticas y autocríticas, pero que sea al mismo tiempo consciente de sus límites en esa tarea.

229



Notas

- 1 Voy a utilizar la edición castellana de este libro en la muy buena traducción de Jacobo Muñoz (Adorno 1998). En caso de aclaraciones o de expresiones de relevancia me voy a remitir a la edición alemana (Adorno, 2013). En estos casos voy a indicar en primer lugar la paginación en la edición castellana y luego en la edición alemana.

Referencias

ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max
2006 *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos Filosóficos*. Madrid: Trotta.

Sophia 25: 2018.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 209-231.



ADORNO, Theodor

- 1992 *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.
- 1996 *Probleme der Moralphilosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- 1998 *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Helmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Ediciones Morata.
- 2004a Sobre la relación entre psicología y sociología. En Theodor Adorno, *Escritos Sociológicos I*. Madrid: Akal.
- 2004b La teoría freudiana y los esquemas de la propaganda fascista. En Theodor Adorno, *Escritos Sociológicos I*. Madrid: Akal.
- 2004c Teoría de la pseudocultura. En Theodor Adorno, *Escritos Sociológicos I*. Madrid: Akal.
- 2008 Crítica de la cultura y sociedad. En Theodor Adorno, *Crítica de la cultura y sociedad*. Vol. I (Prismas. Sin Imagen Directriz). Madrid: Akal.
- 2009 Estudios sobre La personalidad autoritaria. En Theodor Adorno, *Escritos Sociológicos II*, Vol. 1. Madrid: Akal.
- 2013 *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959-1969*. Berlin: Suhrkamp.

BEADE, Ileana

- 2014 Reflexiones en torno a la concepción kantiana de la ilustración. Las Torres de Lucca. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 3(4), 85-113.

CATANZARO, Gisela

- 2016 Estudios sobre las ideologías: relectura crítica de los “Estudios sobre la personalidad autoritaria”. En Gisela Catanzaro, & Ezequiel Ipar, *La subjetividad anti-democrática. Elementos para la crítica de las ideologías contemporáneas* (pp. 18-22). Buenos Aires: Instituto Gino Germani, Recuperado de <https://goo.gl/wBhpwE>

HABERMAS, Jürgen

- 1998 *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático del derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta.

HONNETH, Axel

- 2014 *El derecho de la libertad. Hacia una eticidad democrática*. Buenos Aires: Katz.

HORKHEIMER, Max

- 2006 Prefacio. En T. Adorno, E. Frenkel-Brunswik, D. Levinson, & R. Nevitt Sanford La personalidad autoritaria (Prefacio, Introducción y Conclusiones). *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 12, 155-200.

IPAR, Ezequiel

- 2011 La subjetividad autoritaria un obstáculo epistemológico de la teoría de la democracia. En G. Pérez, O. Aelo, & G. Salerno, *Teoría y práctica política en América Latina*. Montevideo: Trilce.

JAY, Martin

- 2009 *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.

KANT, Immanuel

- 2004 Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?. En Immanuel Kant, *Filosofía de la Historia*. La Plata: Caronte.
- 2007 *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Buenos Aires: Las Cuarentas.

- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich
2005 *La ideología alemana*. Buenos Aires: Santiago Rueda.
- MINA PAZ, Álvaro
2012 Amor a la filosofía y el espíritu crítico. *Revista Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 12, 181-190.
- NINO, Carlos
1989 *Ética y derechos humanos. Un ensayo de fundamentación de fundamentación*. Buenos Aires: Ariel.
- PAFFRATH, Harmut
1994 *Die Wendung aufs Subjekt. Pädagogische Perspektiven im Werk Theodor W. Adorno*. Weinheim: Deutscher Studien.
- PAFHAL-TRAUHGBER, Armin
1999 *Rechtsextremismus in der Bundesrepublik*. Múnich: Beck.
- REICH, Reimut
2004 Adorno und die Psychoanalyse. En Andreas GRUSCHKA, & Ulrich OEVERMANN (Comp.), *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie*. Frankfurt am Main: Büchse der Pandora.
- REYES SOLÍS, Darwin
2010 La complejidad en las estructuras de la violencia. Una mirada desde el proceso educativo. *Revista Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 8, 61-80.
- RORTH, Florian
2012 Theodor W. Adorno-Erziehung zur Mündigkeit. Vortrag an der Münchner Volkshochschule vom 02.03.12. Recuperado de <https://www.florian-roth.com/philosophievorträge>.
- SENNETT, Richard
2005 *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- SIBAÑA GALLARDO, Verónica, JARAMILLO NARANJO, Lilian & VINUEZA, Santiago
2017 Aporte de Durkheim para la sociología de la educación. *Revista Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), 83-99.
- TRAVERSO, Enzo
1997 *La historia desgarrada. Ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales*. Barcelona: Herder.
- WELLMER, Albrecht
1996 *Finales de partida. La modernidad irreconciliable*. Valencia: Frónesis.
- ZAMORA, José Antonio
2009 Adorno: aportes para una teoría crítica de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(1), 19-48.



Fecha de recepción de documento: 15 de noviembre de 2017

Fecha de revisión del documento: 15 de febrero de 2018

Fecha de aprobación del documento: 15 de abril de 2018

Fechas de publicación del documento: 15 de julio de 2018