

EDUCAR CONTRA LA BARBARIE EN PERSPECTIVA DE THEODOR W. ADORNO

Arlex Berrio Peña

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Cartagena, Colombia.

Resumen

Meditaciones sobre la metafísica en Dialéctica Negativa *expone las categorías que Theodor W. Adorno propone para una nueva idea de filosofía, ética y educación, después de Auschwitz. Concretamente, presenta una nueva manera de estudiar y comprender las categorías de los diferentes sistemas de la razón que terminaron, según el frankfurtiano, con la experiencia de la barbarie en los campos de concentración nazi. Para Adorno, Auschwitz como evento histórico-social, marca el camino para revisar y proponer una nueva dirección hacia la comprensión de lo humano y cualquier proyecto racional. De este modo, lo humano, después de Auschwitz, imprime nuevas categorías, objetivos y metas a la filosofía, lo ético y educativo. En este sentido, educar para evitar la barbarie o contra Auschwitz, en la reflexión de Adorno, resignifica e integra nuevas categorías antes desechadas por el principio de identidad, según el modelo de racionalidad sustentada y fundamentada por la filosofía occidental. Por esta razón, esta reflexión identifica y nombra dichas categorías en la propuesta educativa de Adorno.*

Palabras clave: *filosofía de la educación; barbarie; educación crítica; educación para la emancipación; ética.*

Cómo citar este artículo: Berrio-Peña, A. (2021). Educar contra la barbarie en perspectiva de Theodor W. Adorno. *Praxis Filosófica*, (52), 13-44. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i52.10680>

Recibido: 15 de mayo de 2020. Aprobado: 10 de junio de 2020.

Educate Against the Barbarity in Perspective of Theodor W. Adorno

Arlex Berrio Peña¹

Abstract

Meditations on metaphysics in Negative Dialectics exposes the categories that Theodor W. Adorno proposes for a new idea of philosophy, ethics and education, after Auschwitz. Specifically, we present a new way of studying and understanding the categories of reason systems that ends, according to the Frankfurter, with the experience of barbarism in the Nazi concentration camps. For Adorno, Auschwitz as a historical-social event, marks the way to review and propose a new direction towards the understanding of the human and any rational project. In this way, the human, after Auschwitz, prints new categories, objectives and goals to philosophy, ethics and education. In this sense, educate to avoid barbarism or against Auschwitz, in Adorno's reflection, the resignification and integration of words in the principle of identity, according to the model of sustainable rationality and based on western philosophy. For this reason, this reflection identifies and names these categories in the educational proposal of Adorno.

Keywords: *Philosophy of Education; Barbarism; Critical Education; Education for Emancipation; Ethics.*

¹Licenciado en filosofía y Educación religiosa de la Universidad Santo Tomás de Aquino. Magister en filosofía de la Universidad del norte. Docente de la Secretaría de Educación Distrital de Cartagena, en el área de ciencias sociales. Igualmente, docente catedrático de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) en el área de posgrados (Especialización en Aprendizaje autónomo; Especialización en cultura, educación y política). Ha publicado varios artículos de investigación en el área de filosofía y educación.

ORCID: 0000-0002-9841-5399 **E-mail:** arlex_berrio@hotmail.com

EDUCAR CONTRA LA BARBARIE EN PERSPECTIVA DE THEODOR W. ADORNO

Arlex Berrío Peña

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Cartagena, Colombia.

I. Introducción

En esta reflexión se analiza el problema de la educación, desde una orientación de la filosofía de la educación, que ofrece una aproximación a la pregunta *para qué educar*, con base en los aportes de Theodor W. Adorno. Para el pensador frankfurtiano, la categoría adecuada para reflexionar el problema educativo es Auschwitz. Le inquieta que no solamente se pueda plantear una teoría de la educación, sino que esta ofrezca alternativas para que la barbarie no se repita.

En su planteamiento se deduce que los proyectos de la racionalidad se mantienen distantes de la vida de los hombres. Auschwitz, como expresión metafórica de la barbarie, es la evidencia del fracaso del proyecto de humanización ideado por la Ilustración. Los hombres no se hicieron más humanos, ni el horizonte de sus ideales logró evitar los sucesos filosóficos, políticos, económicos, sociales y culturales de la barbarie. Lo anterior se ha constatado en la historia universal y se ha convertido en una exigencia para que el pensamiento no solo lo considere, sino que formule mecanismos para combatirlo.

Adorno pretende ser claro y enfático en su tratamiento del problema de la educación. En medio de la catástrofe y las formas de violencia manifiesta que la educación es el camino adecuado para contrarrestar la reproducción de la barbarie. Eso significa que el principio degenerativo que reproduce

la barbarie encuentra en la escuela y sus idearios de formación el escenario adecuado para evitar su avance. Sin embargo, no es sencillo llegar a defender esta idea de educación si antes no se conocen los fundamentos que sirven de base al proyecto de educación de Adorno que se encuentra en sus principales tesis sobre una nueva idea de filosofía y ética después de Auschwitz.

II. Filosofía después de Auschwitz²

En las primeras páginas de *Dialéctica Negativa* se afirma:

Kant declaró haber superado la filosofía de escuela con una concepción universal de la filosofía. Ahora la filosofía ha sido obligada a retroceder a su concepción de escuela, y hace el ridículo siempre que pretende confundir a ésta con aquella concepción universal. Hegel incluía la filosofía en la doctrina del Espíritu Absoluto; pero sabía que simplemente era un factor de la realidad. A partir de aquí se desarrollaría después su limitación y desproporción con la realidad, tanto más cuando olvidó más a fondo aquel límite y rechazó como algo extraño toda reflexión sobre su lugar propio en una totalidad... Sólo una filosofía que se despoje de tal ingenuidad vale de algún modo la pena de seguir siendo pensada (Adorno, 1975, p. 12).

16

Para Adorno, el problema de la legitimidad y validez de la filosofía predominó tradicionalmente en la tarea de interpretar el mundo, sin conceder lugar a la reflexión que se orienta hacia la intervención y la transformación de un estado de cosas preestablecidas, pues se ha enfocado exclusivamente a un trabajo reflexivo-teórico (Adorno, 1975, p. 11). Por ello, manifiesta: “Tal vez la interpretación que prometió una transición a la praxis fue insuficiente” (p. 11). Sin embargo, a pesar de esta situación, Adorno cree que “la filosofía, que antaño pareció superada, sigue viva” (p. 11), porque su promesa de reconciliación y transformación del mundo no ha concluido todavía (Teimil, 2007, p. 80).

Para el pensador frankfurtiano no se trata de buscar una nueva teoría alternativa, sino indagar en el interior de la metafísica y sus categorías para demostrar, a través de ellas y en su crítica, el momento en el que se tornan falsas y conquistar su revocación y resignificación. Significa cuestionar los contenidos gnoseológicos de la tradición filosófica para ponerlos al

² La profundización del tema de Filosofía después de Auschwitz puede ser consultado en el artículo *Filosofía después de Auschwitz en Th. Adorno: metafísica negativa* (Barrios Peña, 2019a). Es importante saber que el proyecto de educación de Adorno se soporta en su idea de filosofía. Sin embargo, aunque en esta reflexión solo se mencionan aspectos de este proyecto de pensamiento en Adorno, es indispensable acercarse a él y así comprender categorías que se explican en el proyecto de educación después de Auschwitz.

descubierto como categorías de dominio (Escuela, 2007, p. 89). Por esta razón, Adorno (1975) afirma: “Desde que la filosofía faltó a su promesa de ser idéntica con la realidad o estar inmediatamente en vísperas de su producción, se encuentra obligada a criticarse sin consideraciones” (p. 11). Desde este horizonte, Honneth (2009a) afirma:

Adorno cree que, desde la caída de Hegel, sellada por Marx, el único camino que le queda abierto a la filosofía es la autocrítica de sus presupuestos previos; no la naturalización posmetafísica de Hegel o de Kant, no la reconstrucción de un concepto modesto de racionalidad, sino descubrir el límite que tiene por principio todo esfuerzo conceptual es lo único que Adorno todavía considera posible en la filosofía tras el fracaso del idealismo de la razón (p. 89).

Para Adorno la tarea filosófica, después de Auschwitz, no pretende corregir las falencias planteadas por las corrientes tradicionales, sino mostrar las dificultades que se derivan de los principios que se han empleado como fundamento del trabajo epistemológico; y, a partir de ello, establecer nuevos principios que permitan pensar la metafísica y su ejercicio de manera diferente. Sin embargo, eso será posible en la medida en que el ejercicio reflexivo supere el distanciamiento entre la realidad y la teoría. Es así como la expresión del fracaso de la filosofía, a partir de Auschwitz, es la posibilidad para comenzar a transformar la reflexión en crítica, y así buscar nuevas formas para el pensamiento filosófico.

Para el autor de la *Dialéctica Negativa*, la filosofía debe exponerse a la situación histórica, porque considera que las condiciones en las que se encuentra la vida son los escenarios que deben apropiarse una nueva consideración para la metafísica (Adorno, 1975, p. 16). De este modo, la filosofía comienza a enraizarse en lo que era imposible de ser pensado, en la desgracia, la injusticia y percedero, sólo así es posible constituir unas novedosas categorías metafísicas.

III. Ética después de Auschwitz³

Adorno (1975) en el capítulo *Meditaciones sobre la metafísica*, tercera parte de *Dialéctica Negativa*, empieza su reflexión con un apartado que

³ La profundización del tema de Ética después de Auschwitz puede ser consultado en *Proyecto moral de Theodor W. Adorno después de Auschwitz* (Berrio-Peña, 2019b) Es importante saber que el proyecto de educación de Adorno se soporta, igual que en su idea de filosofía, en su proyecto moral. Sin embargo, aunque en esta reflexión solo se mencionan aspectos de la propuesta ética en Adorno, es indispensable remitirse a su obra para entender las categorías vinculadas al proyecto de educación después de Auschwitz.

titula: *Después de Auschwitz*. En las primeras líneas de éste expresa: “[...] la sensibilidad no puede menos de ver en toda afirmación de la positividad de la existencia una charlatanería, una injusticia para con las víctimas, y tiene que rebelarse contra la extradición de un sentido, por abstracto que sea, de aquel trágico destino” (p. 361). De algún modo, el autor otorga sentido a la *sensibilidad* como fundamento del proyecto ético luego del acontecimiento de Auschwitz. En esta idea de filosofía, que prioriza lo sensible, encuentra en el sufrimiento de los cuerpos, en la experiencia del dolor y del mal un elemento que se constituye en punto de partida para pensar una reflexión ética que localiza su justificación en una experiencia que se aleja del idealismo y se enfoca en las condiciones de la realidad fáctica. Por consiguiente, partir de lo que le acontece a los cuerpos posibilita pensar más allá de una metafísica idealista y abre un horizonte para que el sujeto se enfrente a realidades concretas, dolorosas y traumáticas.

En *Metafísica y cultura*, de *Meditaciones sobre la metafísica*, el frankfurtiano manifiesta: “La moral no sobrevive más que en el materialismo sin tapujos” (Adorno, 1975, p. 365). La importancia del *materialismo* radica en que plantea la posibilidad de reconocer en la experiencia humana no solo la racionalización del mundo, sino que existe un momento material que no es manifestación de un carácter espiritual, ni tampoco se limita al interés de racionalizarse (Tafalla, 2003, p. 80). Así planteado, una nueva orientación ética y un novedoso perfil del materialismo ofrecen un camino para que haya un desplazamiento de una idea de filosofía hacia una actitud crítica y negativa que le permite al sujeto descubrirse a sí mismo en su materialidad, lo cual no se reduce al encuentro con objetos para ser estudiados, sino que se incorpora en la experiencia humana, en el reconocimiento de sus impulsos, deseos y afectos acompañados de sus facultades racionales. Por ello Adorno (1975) afirma “[...] la metafísica sólo puede ganar si se pierde ella misma, es dirigirse a esa otra verdad” (p. 365). La otra verdad se refiere a lo que la racionalidad ha negado en el objeto y que solo ve como posibilidad para dominar.

En este sentido, *el materialismo* en Adorno no se limita a una visión en el ámbito epistemológico, sino que se acerca a la corporalidad y la experiencia de muerte del sujeto. Es decir, la razón transita de un formalismo netamente epistémico hacia una proximidad con aquello que le permite conocer. El *reconocimiento* del sujeto no pasa por la noción de espíritu, como lo categorizó el idealismo hegeliano, sino por un cuerpo ubicado en un espacio y tiempo, que siente, que se percibe frágil, efímero y mortal (Tafalla, 2003, p. 165). Así, lo que el sujeto ha recuperado con el materialismo adorniano ha sido el lugar que ocupan, entre otros factores, los sentimientos y las

emociones respecto a su constitución. De allí que en *Mínima Moralía* se afirme: “Más le convendría a la filosofía buscar en la contraposición de entendimiento y sentimiento la unidad de ambos: una unidad moral” (Adorno, 1998a, p. 199, aforismo n° 127).

Por otro lado, el imperativo categórico que germina en *Metafísica y cultura* es el corazón de la propuesta ética de Adorno. Se trata de un nuevo imperativo que discrepa del kantiano, pues “... pretende erigirse como ley moral para los supervivientes de la catástrofe en que pereció la filosofía ilustrada” (Tafalla, 2003, p. 54). En la afirmación de Adorno: “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” (Adorno, 1975, p. 365), no se expresa una regulación para la acción humana a partir de categorías universales y racionales, tal como se había hecho en los ideales ilustrados, en cuyo carácter apriorístico se afirma toda separación con la experiencia situada e histórica de los seres humanos, sino que se le da un lugar particular a la experiencia humana; sobre todo aquella que se rastrea en *el sufrimiento*. Después de Auschwitz, la idea de moral kantiana se derrumba porque “el nuevo imperativo categórico no nos lo dicta el conocimiento del bien, sino la voz del mal... Demasiados ideales deslumbrantes nos cegaron ya para conducirnos a la catástrofe” (Tafalla, 2003, pp. 58-59). En este horizonte moral el privilegio no lo tiene la razón, sino el cuerpo, sus voces, su experiencia; categorías como la universalidad se expresan como *corporalidad*.

El imperativo que se instituye después de Auschwitz exige a la filosofía acoger la experiencia del sufrimiento, que escuche a los que sufren, que aprenda a pensar desde y con ellos, ya que solo así conseguirá comprender al sujeto en medio de unas condiciones sociales que superan toda instancia gnoseológica.

En este sentido, la moralidad solo es posible en la sociedad liberada (Adorno, 1975, p. 396). Las condiciones de injusticia que suceden en la dinámica de la ‘vida falsa’ se explican a partir de una práctica del mal que no ha surgido de la subjetividad. Por eso en el conjunto de la vida, en la experiencia del sujeto, se emana un imperativo universal que es negativo y no afirmativo como pretendía Kant (Tafalla, 2003, p. 100). La pregunta kantiana ¿Qué debo hacer? es reformulada por Adorno por ¿Cómo debo vivir?

El ser humano, en cuanto sujeto moral, no se concibe únicamente como un ser racional, sino que es “... un cuerpo en el que la razón convive con una pluralidad de instintos, impulsos, deseos, afectos, pasiones y los conflictos que entre ellos existan” (Tafalla, 2003, p. 171). Lo que fundamenta la acción

moral no es una voluntad racional, como postuló Kant, sino el impulso que surge del cuerpo porque ya no es aceptable que se legitime por una sola mirada de la razón el desconocimiento de lo corporal, de la sensibilidad y de la proximidad hacia los otros, ya que la moralidad no depende del cálculo racional, sino de la vinculación con el dolor de los demás.

Por consiguiente, según lo anterior, el punto de partida de un proyecto ético que se formula después de Auschwitz debe ser negativo. Como *ética negativa* se fundamenta en la reivindicación de lo diferente, lo superfluo, lo aparentemente e insignificante para el pensamiento. Se ha constatado que una norma moral universal es la imitación, la apariencia, del principio de identidad planteado por el idealismo. La tendencia de una norma universal *a priori* es hacia el autoritarismo y el totalitarismo (Tafalla, 2003, p. 113). El sentido del nuevo imperativo categórico inscribe su fundamento moral en la *no repetición del mal* y no en una ley abstracta universal, pues reconoce en el sufrimiento corporal, de cualquier sujeto, una reacción moral que señala un horizonte de universalidad de la moral (Tafalla, 2003, p. 114).

20

La base del nuevo imperativo está en la historia, pues se propone en un momento, tiempo y lugar determinados. Según Tafalla (2003), “[...] los dos nombres que contiene el imperativo categórico, Hitler y Auschwitz, despiertan el recuerdo de otros hechos particulares, mientras que la formulación puramente abstracta se alejaría para siempre de la realidad” (p. 63). El imperativo no está orientado a un sujeto gnoseológico, sino a individuos concretos históricamente situados. *La memoria* adquiere protagonismo preponderante porque impide que se olvide el pasado, si realmente importa el presente y el futuro. La racionalidad no puede ser a-histórica, porque existe la posibilidad del olvido, y eso se pagaría con la repetición. Una filosofía de la memoria es la única posibilidad de rescatar lo olvidado, lo marginado (Tafalla, 2003, p. 195); es dar lugar a la justicia porque en Auschwitz las víctimas no solo fueron violentadas físicamente, sino eliminadas para siempre de la historia.

Este proyecto moral es la constatación de una filosofía después de Auschwitz en construcción, en la cual se asume la expresión de un pensamiento acorde con la fragilidad humana, según los acontecimientos que devela la realidad histórica. La reflexión moral marca el horizonte de un proyecto que debe evitar que todo pensamiento y acción desconozca la importancia y la especificidad de la no repetición.

IV. Educar con la barbarie

IV. 1. Educación contra la insensibilidad

En *Educación después de Auschwitz*⁴ Adorno (1998b) afirma: “La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación... Cualquier posible debate sobre ideales educativos resulta vano e indiferente en comparación con esto: que Auschwitz no se repita” (p. 79). De esta manera, se materializa el objeto de un proyecto de educación que, a pesar de su iniciativa y novedad, aún se encuentra en medio de una situación social en la que la reproducción de la barbarie no ha menguado y las condiciones de favorabilidad para su permanencia continúan.

El pretexto de Adorno (1998b) para tematizar este problema es la relación entre educación e insensibilidad. Su justificación es la siguiente: “Hay que sacar a la luz los mecanismos que hacen a los seres humanos capaces de tales atrocidades... Esa insensibilidad es la que hay que combatir” (pp. 80-81)⁵.

La insensibilidad ha sido la expresión de la capacidad del ser humano para propiciar su propia autodestrucción y la de otros. Por eso, entre otras alternativas que podrían explorarse, la educación se constituye en el proyecto que quizá pueda cuestionar esa tendencia degenerativa que se ha convertido en parte constitutiva de la subjetividad. La insensibilidad ha sido tal que no ha sido posible comprender cómo, en medio de la así llamada cultura ilustrada, hubiese personas que “... han dejado más de una vez constancia de una sensación de cierta ausencia” (Adorno, 1975, p. 363). Para Adorno, la ausencia, como expresión de la insensibilidad, tiene su base no en el sujeto mismo sino en las estructuras de la sociedad. De hecho, en esta se encuentra el origen de los mecanismos que han hecho posible ese tipo de subjetividad. La frialdad, traducida como experiencia de insensibilidad, es

⁴Para Cho (2009), después de Auschwitz aún es posible una idea de filosofía tal como cree Adorno. Si en *Meditaciones sobre la Metafísica* Adorno expresa una idea de filosofía que solo puede ser posible en la medida que se transforme en una práctica material, habría que afirmar que este problema tratado en *Dialéctica Negativa* está presente en *Educación después de Auschwitz*, pues Adorno no encuentra una institución social existente viable para el trabajo en la práctica de esta cultura material como la escuela. En este sentido, *Dialéctica negativa* y *Educación después de Auschwitz* deben ser leídas en conjunto.

⁵Según Heins (2012), educar contra la barbarie no consiste en llevar a los estudiantes a los lugares donde se vivió el terror ni tampoco en mostrárselos en registros filmicos. Se trata de una idea de pedagogía democrática, en el sentido de una pedagogía social que toque a los estudiantes (cfr. p. 71). Para Adorno es importante que los estudiantes crezcan en su sensibilidad moral y emocional, de tal manera que puedan ver críticamente los crímenes cometidos por los nazis (Heins, 2012, p. 71). El objetivo de esta pedagogía es inculcar un sentido de la atención consciente del potencial destructivo de la sociedad moderna y el hábito de la “[...] identificación con las víctimas” (Heins, 2012, p. 72).

un rasgo general presente en los individuos de nuestra sociedad. Se puede constatar en la indiferencia colectiva hacia lo que les ocurre a todos. Si la situación fuera diferente, quizá Auschwitz no hubiera sido posible, porque las personas no lo hubieran tolerado (Adorno, 1998b, p. 89).

La insensibilidad es una categoría representada en el desarrollo de la colectividad, del grupo sin rostro ni nombre, y que ha potencializado el crecimiento de la sociedad. Mientras sea la sociedad la que genere la barbarie, la resistencia que pueda hacerse en la vida escolar será mínima. Sería demasiada la responsabilidad para la educación si se pensara que ella es la única que podría evitar que la barbarie se repita y perpetúe.

Hay expresiones de la barbarie que no pueden ser tratadas por medio de los procesos de formación porque su naturaleza tiene bases muy profundas en la sociedad. Específicamente, Adorno se refiere a prácticas como la eutanasia y la experimentación genética con fines de “perfeccionamiento” de la raza, el odio colectivo dirigido a grupos humanos que no son considerados como constitutivos de una concepción particular de sociedad, el surgimiento de expresiones nacionalistas que geopolíticamente se constituyen en las únicas legítimas, entre otros fenómenos. Es probable que la educación y su voz poco interpelen a los líderes de este tipo de discursos, pero sin duda sí podrá evitar que los seres humanos sean reducidos a condición de esclavos y sin dignidad (Adorno, 1998b, p. 92)⁶.

En medio de la frialdad colectiva, la educación no está blindada contra la insensibilidad reproducida por la sociedad. La escuela, como representación de la sociedad, es la imagen de un tejido en el cual se reproducen tensiones similares a las que acontecen en las organizaciones sociales a gran escala⁷. Inclusive Adorno piensa que la escuela es la puerta de acceso a la formación del sujeto para la alienación. Lo ejemplifica de la siguiente manera:

El niño es arrancado, a menudo ya, por cierto, en el jardín de infancia, de la *primary community* (comunidad primaria), de las relaciones inmediatas, acogedoras, cálidas, y experimenta súbitamente en la escuela, por vez pri-

⁶ En ese sentido, Adorno (2004) dice lo siguiente: “No se debe hurgar en la herida de que la educación por sí sola no garantiza la sociedad racional. Persiste la obstinación en la esperanza engañosa desde el principio de que aquella pudiera por sí misma dar a los hombres lo que la realidad les niega. El sueño de la educación, la liberación del dictado de los medios, de la utilidad hosca y mezquina, se falsifica convirtiéndose en apología del mundo, que se dispone según ese dictado” (p. 91).

⁷ Para Cho (2009), la autorreflexión crítica no es la única idea que remite al trabajo de Adorno sobre educación. Lo que sí es particular en el pensamiento educativo de Adorno es su diagnóstico, es decir, la forma en que *visibiliza* las condiciones que llevaron a Auschwitz y la importancia de hacerlo en la escuela.

mera, el shock (trauma) de la alienación; la escuela es para la evolución del individuo particular el prototipo casi de la alienación social (Adorno, 1998b, p. 75).

Es como si en la educación de la primera infancia se hubiera eliminado toda individualidad y expresión de humanidad en el sujeto. En los procesos de formación no ha tenido relevancia *el reconocimiento* de los demás, sino que se ha impuesto un modo operativo en el que lo urgente es, en el menor tiempo posible, acondicionar al niño a la cultura para que se vaya preparando, en un futuro próximo, a ser dominado por el sistema.

¿Qué alternativa propone Adorno para minimizar esta situación? Que el hombre conozca, de primera mano, las condiciones que determinan su formación, de tal forma que aprenda a esforzarse para oponerse, en el ámbito individual, a los condicionamientos, experiencias y circunstancias que imponen una vida humana para la desdicha (Adorno, 1998b, p. 90). Con otras palabras, la posibilidad de resistencia se encuentra en una idea de educación que se anticipe a la constitución de un individuo insensible, ajeno a la realidad social y cultural. Específicamente, la educación de la primera infancia podría mirarse de otra manera: no solo puede reducirse a un proceso de alienación que constituye sujetos fríos e insensibles respecto a los otros, la naturaleza y sus ecosistemas, otras formas de expresión y lo otro diferente a la experiencia de los niños, por ejemplo, sino que se enfoque en la configuración de un contexto en el que existan condiciones para una formación de *la sensibilidad y la conciencia del otro* y de *lo otro*. Quizá este sea un camino para resistir contra Auschwitz a través de la educación. En este mismo sentido, debe educarse al individuo para que reconozca que él es más que la expresión de la colectividad, pues la masificación o colectivización ha desdibujado progresivamente la individualidad, la particularidad y la diferencia entre los hombres (1998b, p. 85).

El problema de la sensibilidad y su relación con la educación no se agota en esta propuesta. Si bien en la primera parte se hizo énfasis en los estudiantes, el otro horizonte de estudio se centra en los profesores y la expresión de una forma de insensibilidad que se materializa en la dureza de estos con los estudiantes. Los profesores han empleado la disciplina como un mecanismo para supuestamente asegurar el éxito escolar. Sin embargo, Adorno encontró en su reflexión que la dureza, en lugar de perfeccionar la naturaleza humana, generó una mayor indiferencia respecto al dolor, hasta el punto de que no se logró diferenciar entre el dolor propio y el ajeno; inclusive se afirmaron argumentos para ser duro con los demás: si la loada dureza fue empleada contra mí, por qué no hacerlo contra los demás (Adorno, 1998b, pp.

85-86). En este sentido, las estrategias para la enseñanza han permitido que la insensibilidad, la indiferencia y la ausencia de reflexión sean las expresiones que garantizan la frialdad en los procesos de educación. Contra este tipo de educación Adorno (1998b) considera necesaria "... la erradicación de todo tipo posible de autoridad no esclarecida, sobre todo en la educación en la primera infancia, es uno de los presupuestos más importantes de una supresión de la barbarie" (p. 113). El maestro, garante de los procesos de formación, debe evitar todo tipo de expresión de violencia en sus estrategias de enseñanza. Igualmente, debe comprender que la autoridad que se impone violentamente se convierte en modelo para que el sujeto, en su edad adulta, lo reproduzca en sus proyectos individuales con efectos sociales⁸.

Un camino que propone Adorno es el trabajo conjunto con los estudiantes para que aprendan a relacionarse con los demás. Este tipo de aprendizaje implica que los integrantes del proceso de formación sean partícipes de este. En este ambiente, las relaciones de dominio deben mermar para evitar la represión a través de la violencia.

El maestro, representante de la autoridad en el aula de clase, es quien puede comenzar a transformar las relaciones entre los estudiantes. Contrario a la manera como se han desarrollado las relaciones en la escuela, el maestro puede contribuir a que el niño comprenda la importancia de la autoridad y la disciplina sin que necesariamente estas se relacionen con la violencia. Sin embargo, si la violencia llega a tener algún papel en el proceso formativo, debe ser para mostrar sus consecuencias en la humanidad al haberla instituido como herramienta para cumplir sus proyectos a toda costa.

En síntesis, una educación contra la insensibilidad implica que desde los primeros años de formación se establezcan mecanismos para que los sujetos respondan de manera afectiva y sensible frente a la realidad. La sensibilidad no es una categoría abstracta sino la forma como el sujeto se comprende como parte de la existencia fáctica. Por ello, la sensibilidad evita la indiferencia y la frialdad, y condiciona a los participantes en el proceso de formación para que aprendan a reaccionar ante el dolor y sufrimiento de los demás; de lo contrario sería una categoría de tipo idealista⁹.

⁸ En la conferencia *La filosofía y los profesores* (Adorno, 1998b) se resalta la importancia de la filosofía en la formación para la reflexión crítica. En este sentido, las maneras de evaluar del maestro deben tener en cuenta que quien educa tiene la responsabilidad de formar integralmente a los estudiantes. La integralidad se entiende como el conocimiento cultural, además del científico

⁹ Para Fisher (2010), el trabajo de Adorno ofrece unos elementos interesantes para pensar una idea de educación contra el escepticismo afectivo. Según Fisher, es necesario hacer un ejercicio mancomunado entre educación y psicología para evitar la reproducción del escepticismo afectivo (cfr. p. 91). Si bien ha habido un interés marcado por el análisis

La escuela debe evitar la colectivización o masificación de los menores de edad, y más bien fortalecer *la individualidad*. En este sentido, la formación basada en las particularidades del sujeto es un proyecto para evitar la *invisibilización* de la subjetividad individual para evitar la masificación¹⁰.

A pesar de la iniciativa anterior, la educación ha mantenido, de alguna forma, su condición de ser, garante de la barbarie. El fundamento de ello radica en la concepción idealista de la educación, que en lugar de aprehender las condiciones reales en las que se encuentran los hombres, su estado de idealización la ha llevado a mantenerse al margen de la realidad fáctica de los seres humanos. Al respecto, Adorno (2009) propone que la educación debe hacer un desplazamiento del marco de la idealización hacia uno en el cual se enfrente a la “[...] dialéctica de la enajenación” (p. 688), y se relacione con la experiencia real de los individuos para que deje de ser la base para el sostenimiento de una vida falsa o de falsa praxis.

Entender este problema implica, en primera instancia, la concepción de Adorno respecto a la relación entre teoría y praxis. El asunto es introducido por Adorno (2009) con la siguiente sentencia: “Una falsa praxis no es praxis” (p. 681). Consiste en un tipo de experiencia que ha tenido sus bases en un tipo de racionalidad que se mantiene indiferente y distante de la realidad de los hombres. Se habla de una *praxis verdadera* cuando, en sentido afirmativo, se analizan los factores que reproducen la realidad fáctica y no simplemente de herramientas que constatan el quehacer de las teorías. Se trataría, de acuerdo con Adorno (2009), de la constatación de que “La praxis oportuna hoy sólo sería el esfuerzo de salir de la barbarie” (p. 684). Es una

psicológico en la tarea pedagógica, se ha olvidado el papel del maestro como garante tradicional que puede lograr cambios políticos en diferentes contextos. El trabajo de la escuela empieza donde culmina intencionalmente la formación de la familia. Adorno llama la atención sobre este aspecto porque la consolidación del camino autoritario de los nazis se preparó en núcleo familiar, tal como lo señalan los resultados de la investigación realizada por Horkheimer sobre Autoridad y familia de 1936 (p. 91). Por lo anterior, el camino que debe emprender la pedagogía y la psicología se orienta a la formación de una nueva subjetividad que no había sido contemplada por la educación tradicional. Eso implica el esfuerzo colaborativo de profesores y psicólogos (p. 93). El llamado consiste en comenzar por la comprensión de cómo ha sido posible la destrucción consciente e inconsciente de la memoria, las condiciones objetivas y subjetivas que posibilitan el escepticismo afectivo, y ahora “para direccionar esta serie de condiciones consciente / inconsciente, objetivo / subjetivo” en colaboración de profesores y psicólogos (p. 93).

¹⁰Nussbaum (2005) plantea, en este sentido, la importancia de favorecer en una idea de educación liberal la imaginación narrativa. Afirma que “el ciudadano del mundo necesita conocer la historia y los hechos sociales” (p. 117). Educar para la sensibilidad implica que en educación se debe hablar explícitamente de diversidad y de diferencias en asuntos como la religión, el género, la raza, las clases sociales, cosmopolitismo, comunitarismo, etc.

manifestación de la praxis sin *fetichización* y vinculada con la teoría. Para lograrlo, Adorno propone crear una instancia en la cual sea posible que la consciencia, formada por la teoría, no estuviese separada de la praxis. Si se mantienen separadas, la teoría resulta ineficaz, y la praxis sin su asidero teórico resultaría impropia (Adorno, 2009, p. 677)¹¹. En este sentido, creemos que la *educación para la conciencia teórico práctica* encuentra en estos argumentos algunos aspectos significativos. Si bien la educación ha cumplido un papel importante en la formación del sujeto, su tarea ha sido reducida con frecuencia a los parámetros de la racionalidad académica o, lo que es igual, orientada por un conjunto de teorías que encuentran en la realidad un campo de experimentación en el que se demuestran fórmulas y tesis construidas de manera idealista. No ha sido posible construir un escenario adecuado para hacer que la teoría y la praxis sean partes indispensables del proceso de aprendizaje. La teoría mantiene su lugar privilegiado sobre una realidad que adquiere un interés superfluo para la acción educativa.

Solo una educación que tenga por fundamento una praxis verdadera puede contribuir a la eliminación de la barbarie. Este esfuerzo está directamente relacionado con la formación para una conciencia racional que no se separa de la realidad fáctica, una conciencia en la cual el pensamiento y la acción no se separen. De este modo, una idea de educación contra Auschwitz encuentra sus bases racionales en conexión con las necesidades y situaciones de hombres reales. Según Adorno (2009), “El pensamiento tiene un carácter doble: es inmanente y riguroso, pero también es un modo de comportamiento real en medio de la realidad” (p. 677). Si esta es la base para una idea de educación, entonces el problema de la formación academicista se resuelve cuando se reivindica la importancia de la praxis como parte constitutiva de un pensamiento que se plantea contra y después de Auschwitz. En *Educación para superar la barbarie* Adorno (1998b) afirma:

[...] la tarea más urgente de 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... no sólo en el sentido de que una abrumadora mayoría no haya conseguido la conformación que correspon-

¹¹ Honneth (2009b) afirma que el proceso civilizatorio, definido por los parámetros de la racionalización instrumental, termina en prácticas de dominación que en las organizaciones como las escolares son capaces de controlar y conducir la vida social a partir de condicionamientos y prácticas administrativas. Se trata de formas de integración en las sociedades del capitalismo tardío que se manifiesta en organizaciones que “intervienen como instituciones totales en el nexo de vida de cada individuo para hacer de él, disciplinando y controlando, manipulando y amaestrándolo, un integrando dócil de la sociedad” (p. 140).

de al concepto de civilización, sino en el de que están poseídos por una voluntad de agresión primitiva... Impedir esto me parece algo tan urgente que subordinaría a ello los restantes ideales específicos de la educación (p. 105).

Esta idea enfatiza en la necesidad de reflexionar sobre las posibilidades de una educación orientada hacia la transformación de las condiciones que favorecen la reproducción de la barbarie. Para el logro de este propósito se requiere un análisis de las condiciones sociales en las que se hace manifiesta la barbarie y la forma como se reproduce en el sujeto el impulso destructivo. No se trata de crear nuevas teorías sobre la educación contra Auschwitz, sino buscar caminos para aproximarse de la mejor manera posible a la verdad con base en una mirada crítica de la realidad (Forges, 2006). Las condiciones sociales actuales son suficientes para saber a dónde dirigirse y contra qué debe lucharse para evitar la reproducción de la barbarie.

En la apertura a la sensibilidad que mira de frente el sufrimiento se manifiesta la necesidad de una resistencia afectiva que permite sentir en sí mismo lo que le acontece a los otros. Allí se da inicio un proceso de formación para ir contra Auschwitz¹². De este modo, se postula una fundamentación moral que se origina en el silencio de las víctimas y se constituye en imperativo para los sobrevivientes¹³. Al respecto, por ejemplo,

¹² En la apertura a la sensibilidad se manifiesta un postulado crítico que cuestiona la lógica hegemónica de la historia. Respecto a la violencia del mito de los hechos y la legitimación de la razón instrumental, la educación se manifiesta como una forma de negación del mundo como es. En esta idea existe un lugar común entre el proyecto de una justicia universal –propuesto por Horkheimer durante su retorno a Alemania, luego del período del exilio– y el proyecto educativo adorniano. En la propuesta de una filosofía negativa, se expresa un ejercicio filosófico que aprehende el presente, sin olvidar lo que ha acontecido como barbarie, en la perspectiva de una ética de la resistencia (Thiebaut, 1989).

¹³ Para Bárcenas y Mèlich (2000) es importante comprender la historicidad del sujeto y cómo los acontecimientos permiten repensar las categorías interpretativas del pensamiento. Por esta razón afirman: “Recibir la experiencia de Auschwitz significa ser capaz de escuchar el silencio” (p. 226). El silencio es el único lenguaje que permite reconocer la tragedia de las víctimas. En este sentido a la pregunta ¿qué se espera después de Auschwitz?, una forma de tematizarla es por medio de la memoria. Esta orienta el pensamiento para atender y resistir el presente [para superar lo sucedido] y el futuro [para no repetir] (Bárcenas y Mèlich, 2000, p. 233). Los intentos educativos para evitar Auschwitz deben procurar decir lo que las víctimas no pueden expresar. La palabra del educador es “[...] una palabra que cura, una palabra que da la palabra, que permite la palabra, que se abre y busca otra palabra, como quien sale al encuentro de lo que más se ama. Una palabra que acoge y transmite el silencio” (Bárcenas y Mèlich, 2000, p. 234). De este modo, el proceso educativo debe “[...] buscar y desear que surja la palabra en el otro, que el otro encuentre su propio modo de expresión, sin dictar la palabra que deba decir desde un a priori. Educar es, en fin, justo lo contrario del totalitarismo” (Bárcenas y Mèlich, 2000, p. 234).

Horkheimer mantuvo presente que la última palabra de la historia no puede ser la del victimario. Por eso, volviendo al momento originario de la teoría crítica de la sociedad, invoca el sentimiento de *compasión* de Schopenhauer como una forma de reacción y resistencia humana frente al dolor hecho cuerpo (*soma*). En la visión de un proyecto educativo, el sufrimiento se convierte prospectivamente en un horizonte para la utopía y, por otra parte, es la antítesis más radical. Según Adorno, la escuela es la única que puede realizar esta tarea (Adorno, 1998b, p. 78).

Otro elemento importante para la superación de la barbarie es *la autorreflexión crítica* (Adorno, 1998b, p. 81). Esta debe formarse desde la primera infancia¹⁴. Adorno (1998b) está convencido que "...cuanto menos se fracasa en la infancia, cuanto mejor son tratados los niños, mayores son las oportunidades" (p. 90). En este sentido, la primera infancia es un momento adecuado para formar en el sujeto prácticas diferentes de la violencia. La autorreflexión crítica es una posibilidad para que los estudiantes puedan reflexionar y corregir lo que ha anulado y negado a los seres humanos. Las formas de violencia reflexionadas críticamente encuentran en la escuela un escenario apropiado para cambiar algo en el sujeto.

Si existen momentos para la reflexión autocrítica, entonces, de acuerdo con Adorno, se abre un nuevo sentido y significado para la formación que es *autonomía*. "La única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía, si se me permite valerme de la expresión kantiana; la fuerza de la reflexión, de autodeterminarse, de no entrar en el juego" (Adorno, 1998b, p. 83). La autonomía es la manera tradicional para referirse a la individuación del sujeto. Lo hace una persona particular, diferente y con la capacidad de reflexionarse en medio de la colectivización.

El autoritarismo no tiene posibilidad de reproducirse si la sociedad está constituida por individuos autónomos. No se puede evitar lo cuestionable si se imponen nuevas obligaciones a los individuos con el "No debes". En la idea de autonomía que plantea Adorno no se cae en el servilismo moral

¹⁴ Si bien Adorno no habla en su idea de educación de hacer filosofía con niños, sin duda su postulado de la autorreflexión crítica es iluminador para proyectos que sí tienen directamente esta intención. Por ejemplo, Sharp (2009) señala que, en la crítica, como objetivo de formación, se plantea la necesidad de transformar el aula de clase tradicional por espacios de construcción comunitaria en los cuales la indagación filosófica contribuyan a que los estudiantes desarrollen habilidades para el pensamiento cuidadoso, crítico y creativo. En el imaginario de una 'comunidad de indagación' el pensamiento dialógico permite que se revisen los supuestos que son normalmente incuestionados, pues allí existe la posibilidad para discutir sobre la vida y lo que sucede en el mundo, en la medida en que los niños aprenden a revisar sus propias perspectivas y formas de comprensión de sus contextos particulares y más globales.

que profesó, de alguna manera, el idealismo; lo que se busca es cuestionar lo que pretende mostrarse como un orden establecido e inmodificable porque a través de la realidad fáctica el ser humano se ve obligado a pensar y actuar por sí mismo en la particularidad de cada circunstancia¹⁵.

Las expresiones de dolor vividas en Auschwitz permiten reflexionar en un nuevo horizonte de sentido de lo humano. En la transformación de las condiciones que desencadenaron la experiencia de la barbarie, se encuentra una nueva posibilidad para concederles sentido a las expresiones que fueron descartadas por la racionalidad. Al respecto, la muerte, mirada a la luz de esta transformación, ya no representa el límite de una experiencia presupuestada por el sistema como totalidad de la existencia (Adorno, 1975, p. 369); en su lugar, es la ocasión para acercarse a los que fueron anulados: las víctimas. En el reconocimiento de una experiencia genuina que les pertenece a los seres humanos, se plantea no solo un principio del pensamiento moral, sino un postulado que le otorga significado a la praxis, en la medida que se mantiene vigente el compromiso que demarca a todo interés emancipatorio. Quien no percibe que hay injusticia en el sufrimiento y se aprovecha de eso, no se puede denominar humano. Limitarse únicamente a lo que existe, sin que se perciba otra dimensión, es una manifestación inhumana (Horkheimer, 1988, GS. Bd 14, p. 544). Es el camino de una praxis solidaria que se convierte en praxis de resistencia, en la medida en que las víctimas no desaparecen, aunque el cuerpo no esté presente, pues en su presencia, no corporizada, se inicia un proceso de *reconciliación e identificación*.

En los campos de concentración se intentó, respecto a sus víctimas, “[...] trazar una línea final... llegando incluso a borrarlo, si cabe, del recuerdo mismo” (Adorno, 1998b, p. 15). En la negación del recuerdo de las víctimas se concreta una forma de anulación de la experiencia. Sin recuerdo, el sujeto es igual a un objeto que no posee conciencia de pasado ni futuro; se comprende como un ahora. Por eso el recuerdo rompe con la temporalidad

¹⁵Para Adorno es claro que la formación para la autonomía supone una idea de educación que se postula para una sociedad emancipada. No puede haber una sociedad política y democrática sin emancipación. De allí que haya afirmado: “...no por ello podrá negarse que sólo mediante el pensamiento se puede realizar algo así como una determinación de lo que es justo y adecuado hacer, de una praxis correcta” (Adorno, 1998b, p. 118). Es decir, solo a través de un pensamiento autónomo la realidad toma una nueva noción que permite la transformación de la sociedad. Por esta razón, Adorno considera que si el proyecto de Ilustración planteado por Kant no causa efecto en la realidad fáctica éste se reduce a un buen discurso con elementos retóricos significativos (Adorno, 1998b, p. 115). De este modo, a través de la educación se puede lograr una formación para la autonomía de tal forma que el sujeto pueda asumir su compromiso social como lo anuncia la categoría ilustrada de mayoría de edad.

para acercarnos a los que fueron exterminados. Es una forma de evitar la re-victimización. No recordar a las víctimas es desconocer su carácter subjetivo. Por consiguiente, un nuevo horizonte de sentido exige pensar *la temporalidad*, pasando por el espectro del reconocimiento a las víctimas.

En Adorno (2004) “[...] la idea de educación... postula una idea de un estado de la humanidad sin status ni explotación” (p. 90). La educación es un proyecto que busca un acercamiento con la humanidad, cuya pretensión consiste en evitar cualquier tipo de violencia. En este argumento se circunscribe el imperativo categórico adorniano que adquiere forma en la educación. Sin embargo, a pesar de esa máxima, la barbarie también tuvo su momento originario en la educación (Horkheimer, 1942). En el contexto de la sociedad administrada, la educación no ha garantizado la realización de una sociedad racional (Adorno, 2004, p. 533). Parte de la explicación de esta situación se relaciona con una reflexión planteada en *Dialéctica Negativa*. Adorno (1975) comprende que la racionalidad se impuso como un sistema totalitario, lo cual impidió que se pusieran en marcha los ideales ilustrados porque

30

[...] la razón se niega a realizarse y se absolutiza convirtiéndose así misma en espíritu... Ese espíritu representa lo que después desapareció de la filosofía: la experiencia del mundo, tanto a causa de su creciente distancia con la práctica como su integración en la rutina académica... el argumento especializado degenera en la técnica de especialistas irracionales... bajo el nombre de una filosofía analítica, que puede ser aprendida e imitado por robots. (p. 37)

La reflexión crítica se condicionó a la formalización de prácticas academicistas en las que el pensamiento sobre el mundo se mantuvo a cierta distancia de la realidad de los seres humanos. En el lenguaje de la especialización, la experiencia humana fue anulada y se les dio prioridad a los conceptos y métodos de cada disciplina. Al respecto, en 1957 Adorno decía: “... los procedimientos reunidos bajo el nombre de sociología como disciplina académica se relacionan entre sí sólo en un sentido sumamente abstracto: todos ellos se ocupan de algún modo de lo social. Pero ni su objeto ni su método son unitarios” (Adorno, 2001, p. 19). En este imaginario no tiene cabida la experiencia histórica y cotidiana de los sujetos, pues se da preferencia a la rigurosidad de los métodos y a la validación de los datos, de modo que adquirieron mayor relevancia los procesos de la racionalidad lógica que los de la reflexión crítica.

Si bien el mundo académico no puede dejar de lado esta dimensión de su función sustantiva, no debe olvidarse de su propia condición dialéctica. “Lo que hay de doloroso en la dialéctica es el dolor... A ésta tiene que plegarse el pensamiento si no quiere degradar de nuevo la concreción a la ideología” (Adorno, 1975, p. 14). El sujeto no está dotado únicamente de un componente lógico-trascendental. En él hay cualidades y experiencias que no son cuantificables. La educación no puede seguir reduciendo al individuo a sujeto gnoseológico. Más bien, debe ubicarlo en un escenario y contexto en los cuales, a partir de sus capacidades, pueda relacionarse consigo mismo y ‘lo otro’ sin pretensiones de cosificación e instrumentalización.

¿Por qué la educación debe salirse de la esfera de la cosificación e instrumentalización? La cosificación tiene una forma concreta de expresión a través del comportamiento de los grupos o colectivos humanos. Una sociedad que obedece sin resistir se convierte en un problema que necesariamente debe ser objeto de reflexión. Los hombres no pueden conformarse con el hecho de ser reducidos a una “consciencia cosificada” (Adorno, 1998b, p. 87). Una educación pensada para evitar este tipo de conciencia es una educación que de seguro posibilitará que se rescate la individualidad, como particularidad de los sujetos, y cuestionará cualquier práctica que pretenda hipostasiar el individualismo autoritario.

Educar contra la conciencia cosificada es un proyecto que aún está por ser realizado. En el presente no existen muchas posibilidades en las estructuras sociales para el reconocimiento de la individuación. El individuo y sus capacidades son estandarizadas a través de procedimientos que regulan el cumplimiento y verificación de tareas específicas cuya lógica responde a los ajustes de los procesos de producción de las máquinas (Adorno, 1998b). En suma, afirma Adorno (1998b), “[...] la sociedad premia hoy en general la no individuación, premia a los que hacen lo que todos hacen. Paralelamente a ello discurre esa debilitación interna de la formación del yo... bajo el rótulo de ‘debilidad del yo’” (p. 103). Si la educación pretende formar para la autorreflexión crítica, debe plantear los medios y los discursos adecuados para oponerse a este tipo de represión. En sus ideales no es posible que exista espacio para la adecuación ciega, para el establecimiento de una conciencia turbia. La no cosificación e instrumentalización exige que se mantenga como centro la “fuerza de la resistencia” (Adorno, 1998h, pp. 103-104). En este sentido, la educación concebida como resistencia se dispone a contrarrestar todo tipo de cosificación, inclusive de otras especies distintas de la humana y de las distintas formas de vida en el ecosistema.

VI. Educación y memoria

Si la educación se opone a la cosificación, entonces encuentra un asidero para cuestionar cualquier práctica de indiferencia y frialdad del sujeto respecto a la realidad que lo circunda. ¿Qué mecanismo se puede proponer para ir más allá del derrotero de una conciencia cosificada? Adorno encuentra una opción en la relación *educación y memoria*. En su análisis plantea, por una parte, que la pérdida del sentido de la temporalidad se vincula directamente con la ley de intercambio del capitalismo: “El intercambio es por definición algo intemporal, como la *ratio* misma, como las operaciones de la matemática, que en su forma pura apartan de sí el momento temporal. Así el recuerdo, el tiempo y la memoria son liquidados de la sociedad burguesa” (Adorno, 1998b, p. 18). En la lógica del mercado no hay cabida para la memoria; su derrotero es el olvido, la negación de pensar en la transformación de la sociedad actual y en la construcción de una sociedad libre y humana. Solo en la experiencia del dolor, de la finitud, se puede postular el trabajo por una sociedad mejor.

32

De otra parte, la memoria evoca la pregunta sobre cómo superar el pasado. Esa superación implica un ejercicio crítico respecto a las prácticas de cosificación y, en consecuencia, de la formulación de una idea específica de la autorreflexión crítica. Debe ponerse en entredicho esa tendencia que ha generalizado una práctica contra lo humano: pasar por encima de los demás sin consideración alguna. Dicha práctica se plantea porque en la conciencia cosificada no hay espacio para la reflexión. Sin embargo, aunque exista esta dinámica en la sociedad, siempre será importante mostrar este peligro y hacerlo consciente, pues una auténtica educación no podría permitir que se actuase inocente e ingenuamente como si el peligro no existiera (Adorno, 2005, p. 298). El pasado es una alternativa para la reflexión, pues permite acercar a los estudiantes a la experiencia de los sujetos a través de la memoria y el recuerdo. Las víctimas cobran protagonismo en el presente; negar esa situación es imposibilidad de sentido para las prácticas sociales, políticas, culturales y, por supuesto, educativos en la actualidad. Según Adorno (1998b),

Conocemos todos también, en cualquier caso, la disposición a negar lo ocurrido o a minimizarlo, por difícil que resulte comprender que el argumento de que los judíos gaseados fueron apenas cinco millones y no seis nos llene a algunos de vergüenza (p. 16).

En la autorreflexión crítica es imprescindible la experiencia de los hombres. El pasado es superable en la medida en que haya un viraje e

interés por el sujeto, su autoconsciencia, su yo. En este sentido, la relación educación y memoria reivindica la experiencia del sufrimiento, el dolor y deseo de no dejar en silencio a las víctimas. En la memoria el sujeto puede expresar lo único real que le pertenece: su propio sufrimiento. En este hay una esperanza de humanidad. El sufrimiento ya no es una categoría abstracta, invisible al pensamiento, sino que se expresa como una realidad que debe ser considerada y pensada.

VII. Educación y corporalidad

La reflexión sobre el cuerpo toma un lugar protagónico. Para Adorno, la corporalidad y sus expresiones han sido anuladas por las estructuras de la sociedad actual. Han sido tan fuertes las consecuencias en este punto que no solo la consciencia es mutilada, sino que hasta el cuerpo y aquellos elementos que definen la esfera corporal, han tenido que soportar actos de violencia (Adorno, 1998b, p. 84)¹⁶. En la medida en que se ha hipostasiado el pensamiento, al mismo tiempo se ha mutilado al cuerpo, hasta el punto que el último no ha sido, en general, materia de reflexión para el primero.

Así como el sufrimiento, el dolor y la muerte son experiencias genuinas del sujeto, de la misma manera los deseos, los impulsos y los sentimientos son parte constitutiva del individuo. En este sentido, por ejemplo, Axel Honneth (1997; 2009a; 2011) en su teoría del reconocimiento manifiesta que en la base de su propuesta se encuentran las experiencias de desprecio. En este sentido, el reconocimiento es comprendido como una fuerza moral que se encuentra contenida en las experiencias de desprecio. A propósito de estas, cuando el individuo experimenta vivencias de negación de su reconocimiento, entre las cuales se encuentra la violencia y los malos tratos que afectan física y emocionalmente a las personas, no solo se afirma que existen patologías en las sociedades contemporáneas, sino que se plantea que la formación (*Bildung*) de los sujetos debe incluir entre sus principios el reconocimiento recíproco en el marco de unas sociedades que en la actualidad son complejas y pluralistas.

Sin duda, la barbarie manifestada en Auschwitz escapa a toda explicación racional, a tal punto que Adorno (1998b) expresa lo siguiente:

¹⁶ Santos (2012) afirma: “En el caso de Adorno, la acción moral no viene dada por una actividad reflexiva sino que se sustenta en la solidaridad que genera el sufrimiento, la experiencia del dolor” (434). En este sentido, la tarea de la escuela, como proyecto moral, recibe su idea de verdad a través de la experiencia del sufrimiento. Allí habita un objetivo para la escuela que consiste en que su carácter de resistencia para impedir la repetición de Auschwitz está en romper la permanencia de la dinámica social. Las condiciones que hicieron posible el horror tienen sus bases en las estructuras de la sociedad.

“... en Alemania se ha producido la explosión más terrible de barbarie de la que le cabe tener memoria la humanidad” (p. 106). Un nuevo horizonte de sentido, posterior a Auschwitz, encuentra en la memoria el carácter necesario para construir una idea de educación que se origina a partir de la experiencia de las víctimas. La memoria porta en sí misma una instancia de verdad que permite fundamentar un horizonte ético que contribuye a evitar la repetición de Auschwitz. En este sentido, la educación se constituye en un proyecto ético que materializa el imperativo categórico de Adorno.

En este contexto cabe una pregunta: ¿qué papel juega el lenguaje en el ejercicio de reflexión autocrítica? En la comunicación tradicional no hay forma que pueda explicar a lo sucedido. *El lenguaje* se anula cuando no puede explicar racionalmente un evento como Auschwitz. El silencio que surge después de la catástrofe se convierte en el lenguaje del olvido. Cuando las formas de narración se apartan de la realidad y responden únicamente a una necesidad del pensamiento, se restringe el acercamiento a una idea de verdad que debe rastrearse en la experiencia de la catástrofe.

34 La narración, como expresión de la memoria, debe concederle un lugar a la experiencia que fue separada, no reconocida, por una forma de pensamiento que, en su carácter de universalidad, simplemente afirmó como elemento del principio de identidad. La experiencia de la barbarie, única y particular, encuentra en la narración una manera dialéctica de expresar lo que el pensamiento nunca pudo contar ni explicar.

La reflexión autocrítica le permite al lenguaje que salga del juego de la complicidad con la barbarie, puesto que “La libertad de la filosofía no es otra cosa que la capacidad de ayudar a que se exprese su falta de libertad” (Adorno, 1975, p. 26). Por eso se puede afirmar que, en el recuerdo del sufrimiento, del dolor y de la muerte, no en su olvido, las víctimas encuentran en el principio de no identidad su horizonte de sentido. En este contexto, la educación adquiere un sentido negativo en el que no es suficiente la enseñanza de aspectos que han sido *positivizados* por el pensamiento, sino que lo que no ha sido narrado, lo que no ha sido contado, lo que aparentemente escapa al lenguaje de la explicación, comienza a adquirir sentido como propósito de formación.

En este sentido, ¿cuál es el límite del conocimiento cuando se trata de abordar experiencias humanas que compaginan con el principio de la no identidad? Según Adorno (2009), “Hay muchos indicios de que el concepto de ciencia que se ha desarrollado tras la ruina de la gran filosofía y que desde entonces ha obtenido una especie de monopolio está socavando esa formación que él reclama en virtud del monopolio” (p. 433). Las ciencias aparentemente han ocupado todas las esferas de la realidad sin límite

alguno, pues las preguntas que estas abordan quedan resueltas cuando se encuentra un patrón de verdad en el laboratorio. Por eso, cuando se habla de la experiencia de la barbarie, de la narrativa que reivindica a la víctima, no es suficiente el lenguaje de la ciencia; se requiere de un espacio de reflexión en el que, además de la verdad, existan momentos para comprender que no hay respuestas “...dadas, hechas, fabricadas” (Adorno, 1975, p. 67). La experiencia comienza a adquirir su forma cuando el pensamiento no se cree dueño de una verdad, sino que se dispone a escuchar otras voces para contar y narrar lo que sucede en la realidad. El problema es mucho más complejo porque, según Adorno (2009), en la escolaridad tradicional, “...la ciencia en cuanto la ciencia se entiende como el órgano único de formación, y el orden de la sociedad no sanciona otro órgano” (p. 434). Es como si el carácter científico de la formación haya dejado de lado la reflexión crítica y su lugar lo hubiese tomado la función científicista de la formación. La sociedad ha premiado la idea de una formación para la especialización en una o varias disciplinas. Lo anterior ha traído como consecuencia la incapacidad de los sujetos para el ejercicio de una postura crítica a través de la cual puedan expresarse con libertad política en las diferentes esferas de la vida social. Así, Adorno manifiesta que en la educación los conceptos, los conocimientos y la reflexión misma se han convertido en objetos fetichizados, en los que se manifiesta “la eliminación del espíritu y la cientifización” y son tomados como “unos filosofemas ya hechos” (Adorno, 2009, p. 435), sin posibilidad a la crítica, “[...] menos contra conceptos dogmáticos que como esfuerzo por dejar de establecer o construir Absolutos” (Adorno, 1975, p. 68).

La experiencia encarnada del sufrimiento, del dolor y la muerte hace que se mire como una contradicción el hecho de que las teorías se limiten a otorgarle sentido a una idea metafísica sobre la perfección humana. La educación debe expresarse en el lenguaje de *la dialéctica negativa*, en el sentido de cuestionar todo intento de dogmatismo e idealización, tanto en el quehacer de la ciencia como en las narrativas que se responsabilizan de la experiencia de las víctimas. Educar contra Auschwitz no simplemente constituye un reto para la tradición educativa, sino que busca evitar toda práctica de repetición del sufrimiento y la muerte en el sujeto.

VIII. Educación para la emancipación

Adorno (1975) expresa que “Sin reflexión no hay teoría” (p. 207). No es suficiente con que el pensamiento analice lo hallado en la experiencia científica. Las opciones por la libertad y la subjetividad son posibles a través de una reflexión crítica. La idea de emancipación que se proyectó, desde la Ilustración, consiguió que se cosificara y anulara al sujeto, y eso

confirmó la superioridad de la teoría sobre la praxis. Se trató, como afirma Adorno (1998b), de una idea “... demasiado abstracta... apresada en una dialéctica. Hay, con todo, que asumirla: en el orden del pensamiento y en el de la práctica educativa” (p. 96). En consecuencia, si se establece una vinculación entre educación y emancipación se requiere, al mismo tiempo, de una conexión entre pensamiento y acción.

En suma, la relación educación y emancipación implica, en primer lugar, concebir una nueva forma de racionalidad, no instrumental, que examine la realidad y, en segundo lugar, buscar formas de adaptación, no para someterse a la realidad, sino para combinar elementos individuales y sociales que permitan una reflexión autocrítica y crítica del orden establecido (Adorno, 1998b, pp. 96-97). Desde esta perspectiva, *educar para la emancipación* se constituye en una forma de resistencia respecto a la sociedad, sus estructuras, la historia y la naturaleza misma, pero con el ánimo de transformar las estructuras que han negado la subjetividad e imposibilitado la realización de un proyecto verdaderamente emancipatorio. Aquí adquiere relevancia la diferenciación teórica que hizo en su momento Habermas (1986) de los tres tipos de interés: a las ciencias empírico-analíticas les compete una actitud teórica que libera al pensamiento de la conexión dogmática. Su propósito fundamental es “[...] describir teóricamente el universo en su ordenación conforme a las leyes tal y como es” (p. 162). En su quehacer empírico estas ciencias establecen reglas, no solo para la construcción de teorías, sino para la contrastación crítica. Su interés es fundamentalmente técnico. Las ciencias histórico-hermenéuticas son aquellas que reivindican la relación del conocimiento con el interés. Por eso su actitud se expresa en “... la comprensión de sentido” (p. 170) que permite acceder a los hechos. De acuerdo con lo anterior, su interés es práctico. Finalmente, las ciencias crítico-sociales se basan en el sentido de validez de los enunciados críticos, es decir, su actitud es la explicación “en términos del concepto de *autorreflexión*” (p. 172), lo cual permite que el sujeto se libere de la dependencia de realidades y poderes hipostasiados. En este contexto, “La autorreflexión está determinada por un interés cognitivo emancipatorio” (Habermas, 1986, p. 172).

Plasmar este interés en una idea de educación crítica implica la incorporación de los siguientes momentos:

- a. *Educar para superar el pasado*: es centro de la reflexión educativa en un sentido crítico aquello que no tuvo reconocimiento por parte de la tradición racionalista e idealista en tanto se le consideró “... existencia corrompida” (Adorno, 1975, p. 16). Se hace referencia al hecho de que la historia no es lineal, ni tampoco es un hecho fáctico, tal como es concebido por el positivismo. El sentido de la historia

radica en sus discontinuidades, en sus posibilidades de ser afirmada, negada y, en muchas circunstancias, nuevamente escrita, a la luz de "... las catástrofes pasadas y futuras" (Adorno, 1975, pp. 317-318). La afirmación de la vida, después de Auschwitz, implica ver a un ser humano que existe porque no ha dejado de tener necesidades primarias de subsistencia (resolver problemas como el hambre, un techo para vivir, salud, educación, vestido, etc.) y otras que se podrían denominar existenciales en la medida en que se debe aprender a vivir luego de que ha acontecido la catástrofe. Está presente "... la voluntad de liberarse del pasado... porque el pasado del que querría huir aún está sumamente vivo" (Adorno, 1998g, p. 15).

- b. *Educación para no reprimir el dolor*: en la concepción tradicional del pensamiento, el sufrimiento fue matizado como absurdo y sin sentido; debe disuadirse al hombre de la experiencia del sufrimiento (Adorno, 1975, pp. 203-204). El mandato a la racionalidad era claro: ni los sentimientos, ni la experiencia del sufrimiento propio y ajeno deben salir a la luz; son objetos de represión. Por eso, en este sentido, el llamado de Adorno a la educación es claro:

La educación debería, con otras palabras, tomar en serio una idea que no deja de ser familiar a la filosofía: la de que el temor no debe ser reprimido. El medio más efectivo... pasa porque uno se permita tener tanto temor como la realidad se merece (p. 86)

Si hay una posibilidad de otorgar sentido a la reflexión filosófica es a partir de las expresiones de las experiencias de dolor y sufrimiento. La educación constituye la manera más eficiente para evitar la represión del sufrimiento. Una educación que comprende al sujeto como un sujeto gnoseológico, perfilado para una realidad concebida epistémicamente y que asume como obvio lo que se escapa al pensamiento, es una educación que se condena a repetir y perpetuar la barbarie. El sujeto después de Auschwitz siente, se experimenta, más allá de su pensamiento. Sentir no se limita a la percepción epistemológica; en el sentir su experiencia el sujeto recupera una parte de sí mismo y encuentra una posibilidad de pensarse más allá de las teorías del conocimiento. En este sentido, lo sucedido no se puede matizar. Debe narrarse y conocerse con toda su crudeza. Adorno dice (1998b) al respecto:

Quiero hacer una propuesta concreta: que se estudie a los culpables de Auschwitz con todos los métodos de que dispone la ciencia, sobre todo con psicoanálisis prolongados durante años, de cara a descubrir, si es posible, cómo surgen tales seres humanos. Ellos, por

su parte, y éste es el bien que aún podían hacer, ayudarían así tal vez, en contradicción con su propia estructura caracteriológica, a que el horror no se repitiera (p. 87).

De allí que las enseñanzas de la experiencia del sufrimiento pueden orientar a una reflexión clara para resistir a la barbarie y a la obligación moral de la no repetición.

- c. *Educación como resistencia*: “Sólo la reflexión crítica sobre sí mismo protege contra la limitación de la propia riqueza, así como contra la construcción de un muro entre sí y el objeto, suponiendo, pues, que la propia reflexión subjetiva es la realidad absoluta” (Adorno, 1975, p. 38). La subjetividad tiene sus bases en la estructura social. De modo que, acercarse al sujeto implica establecer una comprensión amplia de la cultura que hace de la sociedad el sistema que *invisibiliza* y anula al sujeto. Una idea de educación en la perspectiva de la dialéctica negativa se relaciona con los fenómenos sociales a partir de un proyecto que intenta transformar las condiciones en las cuales se encuentra la sociedad. Sin duda, la educación podrá formar a sujetos distintos de los que el sistema produce. Es una utopía pensar en una nueva sociedad, pero es necesario para no repetir la lógica de la racionalidad instrumental. Se traduce en la idea de un horizonte ético que se expresa como el “... *têlos* de esta nueva organización sería la negación del sufrimiento físico hasta el último de sus miembros, así como de sus formas interiores de reflexión” (Adorno, 1975, p. 204).

38

IX. Volver a los orígenes: Educación para la Ilustración

La educación debe superar el tabú sobre la diferencia, sobre el refinamiento, sobre los modos de pensar impuestos tradicionalmente. Es urgente que la educación se disponga a la diferenciación de “... las personas... en el proceso educativo y hacerlas tan delicadas que se apodere efectivamente de ellas esa vergüenza en cuya importancia hemos coincidido” (Adorno, 1998b, p. 114). En este sentido, es importante que la educación se concentre en reconciliar lo que la tradición ha apartado. A través de los procesos de formación el sujeto se puede identificar con la realidad, con un carácter no idéntico, es decir, sin hipostasiar conceptos abstractos. Se debe identificar lo diferente, lo particular e individual en cada sujeto. De manera que solo así el principio de identidad, indispensable para la teoría, tenga un horizonte de sentido en lo que antes *invisibilizaba* o ignoraba. Para tener una referencia de cómo hacerlo, Adorno (1998b) explica:

Cuando hablo de la educación después de Auschwitz hablo de dos ámbitos: en primer lugar, educación en la infancia, sobre todo en la primera; seguidamente, ilustración general llamada a crear un clima espiritual, cultural y social que no permita una repetición; un clima, pues, en el que los motivos que llevaron al horror se hayan hecho en cierto modo conscientes (p. 81).

Una *educación para la Ilustración* supone, según la dialéctica negativa, que el principio de identidad se reconcilie con lo no idéntico. Adorno nunca pretendió ir contra la Ilustración para destruirla. Por el contrario, considera necesario que ella reflexione sobre sí misma para que pueda haber la posibilidad de que se salve. Una educación para la Ilustración podría ser considerada una educación negativa. De allí que Adorno (2004) afirme que “Educación y ser diferente son en realidad lo mismo” (p. 101). Contrario a lo que la educación tradicional ha confirmado, es una educación que a partir de la pseudocultura ha permitido coincidir el principio de identidad, propio de la totalidad idealista, evitando llegar a la diferencia. Contra esta educación se debe resistir. Como afirma Adorno (1975): “Resistencia sería la verdadera medida para estos fantasmas de profundidad (lo no idéntico), que en la historia del espíritu siempre han pactado con lo existente, demasiado vulgar para ellos” (p. 25).

39

X. Conclusión

En *Dialéctica Negativa* en *Meditaciones sobre la metafísica*, Adorno expone las categorías de su pensamiento, y con base en ello presenta una novedosa manera de estudiar y comprender las categorías de los diferentes sistemas de la razón que terminaron en la expresión de Auschwitz. El culmen de su propuesta fue el planteamiento de un nuevo horizonte de sentido que se constituye en el objeto de estudio para la filosofía. Se trata de la realidad fáctica e histórica de los seres humanos. El problema del pensamiento tradicional consistió en haber quedado inmerso en una metafísica que al asumir un carácter trascendental discrepa de la realidad y como consecuencia se idealiza. En la facticidad, en la historia, en los testimonios, en la narración que deviene de Auschwitz, aparece un horizonte de sentido para la filosofía.

Este nuevo horizonte parte de la idea de que todo proyecto de la razón comienza en la situación específica en la que se encuentra el hombre. De este modo, si el proyecto de humanización, como proyecto moral, tiene como meta la felicidad, esta idea del mundo moral trasforma lo anulado por la racionalidad dominante con base en una nueva forma de pensar y actuar contra la catástrofe. La norma moral no debe tener categorías idealistas. A partir de Auschwitz hay un nombre y una práctica específicos que orienta

el destino de los imperativos morales. Aunque Auschwitz manifieste una norma universal, este carácter no necesariamente debe ser idealista. El imperativo es expresión de la catástrofe y representa toda manifestación de ella en cualquier lugar y momento histórico. Auschwitz representa el nombre de un evento que puede cambiar el análisis de las distintas expresiones de barbarie en la actualidad. Es decir, Ruanda, Siria, Kosovo, Colombia, etc., son nombres que representan a Auschwitz, y Auschwitz es la especificación para que esos acontecimientos sean una especie de caleidoscopio que ilustra los fractales a través de los cuales se puede analizar críticamente en la actualidad el mal presente en ellos.

El proyecto de educación materializa lo que exige el imperativo categórico formulado por Adorno. En este sentido, la escuela puede establecer mecanismos que logren formar en los estudiantes ciertas actitudes que eviten todo tipo de expresiones de la violencia. Ellos podrían tener la oportunidad de crecer sin aprender consciente o inconscientemente la violencia como medio para resolver los problemas. El sistema educativo en su conjunto se debe disponer para el cumplimiento de este objetivo.

40

La educación es un proyecto para evitar la *invisibilización* que se produce a través de la masificación. No puede verse a los estudiantes como una masa irreflexiva que se disciplina para cumplir los objetivos que imponen las políticas del mercado en nombre del desarrollo económico. Los educandos son sujetos particulares, cada uno con su propia historia, con sus formas diferentes y particulares de pensar, sentir y actuar. Estas condiciones son la base de un proceso de formación apropiado. Una educación a favor de estos objetivos encuentra en la reflexión crítica un horizonte de sentido que es transformador y garante para que la barbarie no se reproduzca. Eso supone un ejercicio crítico que se orienta desde la realidad sensible, para formar sujetos con la capacidad de responder afectivamente y evitar la indiferencia, la frialdad con que se asume el dolor, el sufrimiento y la muerte de los que trágicamente son exterminados con todo tipo de estrategias.

Sin embargo, partiendo del principio de que la escuela reproduce las estructuras de la sociedad, con la transformación de la sociedad, este escenario podría reproducir una idea de subjetividad diferente de la actual. Sería inútil empezar a luchar contra Auschwitz desde la escuela si las estructuras de la sociedad mantienen su estado. Algo podría hacer, pero su reproducción social las eliminaría.

De esta forma, creemos que es pertinente no dejar escapar la oportunidad de reflexionar el problema de la educación. Las condiciones de un mundo insensible e indiferente a lo que ocurre a los hombres exigen pensar constantemente y de manera prioritaria lo que a nivel educativo se hace para

que la reproducción de la barbarie siga avanzando. La muerte sistemática de millones de personas aún sigue presente. Los sistemas educativos, salud, etc., no identifican prioridades ni necesidades, solo ven códigos de identificación de hombres y mujeres a los que se les llama ciudadanos, pero que el sistema asistencialista ni siquiera mira al rostro cuando los diagnostica. El hambre sigue acabando de manera lenta pero efectiva a millones de personas que viven en la miseria, mientras, de forma paralela, se acaba con los ecosistemas, de manera que la tierra ya no produce lo que haría más digna la vida de las personas. Salvar vidas y dar solución a conflictos armados ya no son propósitos para una vida buena, sino la decisión de políticas que responden a la lógica del mercado e intereses de quienes siguen pensando que decirle “no” a la paz es una forma legítima de hacer vida democrática. El desplazamiento de miles de personas que huyen de la guerra y mueren en los mares europeos tras la osadía de buscar un refugio para rehacer sus vidas. Todas estas son expresiones actuales de la barbarie. Sin embargo, lo más grave de estas expresiones es la manera cómo el mundo dirige su mirada hacia nuevos opios modernos que se encuentran en el deporte, la farándula, el entretenimiento y la “pseudocultura” para engeguercer la conciencia y convertirla en una cosa que no siente el dolor propio ni el ajeno. Todas estas situaciones presentes en la actualidad y que nos afectan requieren de una reflexión crítica que no puede darse el lujo de desaparecer. La escuela es testigo de cómo la indiferencia se apodera de los estudiantes y sus intereses se enfocan en lo que distrae: la especialización académica para ofrecer soluciones aparentes a los problemas del mundo.

Educación contra Auschwitz nos recuerda que es urgente luchar contra la barbarie, ya que esta avanza inmisericorde y elimina moral y materialmente a los seres humanos sin distinción. Quizá cuando Auschwitz no encuentre refugio en la escuela y en la sociedad, se pueda hablar nuevamente del sujeto como individuo y del pensamiento como espacio de reflexión de la situación real y presente.

Referencias bibliográficas

- Adorno, Th. (1975). *Dialéctica Negativa*. J. M. Ripalda (trad.). Taurus.
- Adorno, Th. (1998a). *Minima Moralia: reflexiones sobre la vida dañada*. Taurus.
- Adorno, Th. (1998b). *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker*. Ediciones Morata.
- Adorno, Th. (2001). *Epistemología y ciencias sociales*. Ediciones Cátedra.
- Adorno, Th. (2004). *Escritos sociológicos I*. Akal.
- Adorno, Th. (2005). *Critical Models: Interventions and Catchwords*. Columbia University Press.

- Adorno, Th. (2009). *Crítica de la cultura y sociedad II*. Akal.
- Bárcena F., & Mèlich J. (2000). La lección de Auschwitz. *Isegoría*, (23), 225-236. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2000.i23.546>
- Berrio-Peña, A. (2019a). Filosofía después de Auschwitz en Th. Adorno: metafísica negativa. *Estudios de filosofía*, (59), 213-232. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.n59a10>
- Berrio-Peña, A. (2019b). Proyecto moral de Theodor W. Adorno después de Auschwitz. *Revista Filosofía UIS*, 18(2), 143-165. <https://doi.org/10.18273/revfil.v18n2-2019008>.
- Cho, D. (2009). Adorno on Education or, Can Critical Self-Reflection Prevent the Next Auschwitz? *Historical Materialism*, 17(1), 74-97. <https://doi.org/10.1163/156920608X357765>
- Escuela, C. (2007). El esfuerzo de Munchhausen: Dialéctica adorniana del concepto. En M. Cabot (Ed.), *El pensamiento de Th. W. Adorno: balance y perspectiva* (pp. 97-103). Ediciones UIB
- Fisher, J. (2010). Adorno's Lesson Plans? The Ethics of (Re)education in "The Meaning of 'Working through the Past'". En G. Richter (Ed.), *Language Without Soil Adorno and Late Philosophical Modernity* (pp. 76-98). Fordham University Press.
- Forges, J.-F. (2006). *Educación contra Auschwitz*. *Historia y memoria*. Anthropos.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos.
- Heins, V. (2012). Saying things that hurt: Adorno as educator. *Tesis Eleven*, 110(1), 68-82. <https://doi.org/10.1177/0725513612450498>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Honneth, A. (2009a). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la Teoría Crítica*. Katz Editores.
- Honneth, A. (2009b). Foucault y Adorno. Dos formas de una crítica a la modernidad. En G. Leyva (Ed.), *Crítica del agravio moral: Patologías de la sociedad contemporánea* (pp. 125-150). Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.
- Horkheimer, M. (1942). Memorandum on the Elimination of German Chauvinism. En *Forschungsprojekte und Memorandum zur Umgestaltung Nachkriegsdeutschlands IX* 172.37. Columbia University. <http://sammlungen.ub.uni-frankfurt.de/horkheimer/content/titleinfo/5668720>
- Horkheimer, M. (1988). Glaubensbekenntnis (1969). En A. Schmidt & G. Schmid (Eds.), *Gesammelte Schriften. Band 14: Nachgelassene Schriften 1949-1972* (pp. 542-547). Fischer Verlags GmbH.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
- Santos, M. (2012). Elementos del pensamiento de W. Benjamin, Th. W. Adorno y Marx Horkheimer para la teoría de la educación. *Estudios filosóficos*, 61(178), 425-438.

- Sharp, A. (2009). The Child as Critic. En E. Marsal, T. Dobashi & B. Weber (Eds.), *Children Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts* (pp. 201-208). Peter Lang.
- Tafalla, M. (2003). *Una filosofía de la memoria*. Herder.
- Teimil, I. (2007). Emancipación y potencial constructivo del concepto en la Dialéctica Negativa de Adorno. En M. Cabot (Ed.), *El pensamiento de Th. W. Adorno: balance y perspectiva* (pp. 79-86). Ediciones UIB.
- Thiebaut, C. (1989). La Escuela de *Frankfurt*. En V. Camps (Ed.), *Historia de la ética* (pp. 441-480). Crítica.

