

ELEMENTOS DEL PENSAMIENTO DE W. BENJAMIN, TH. W. ADORNO Y M. HORKHEIMER PARA LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

Marcos Santos Gómez
Universidad de Granada

Resumen: En primer lugar exponemos algunos elementos del pensamiento de Walter Benjamin, de T. W. Adorno y del primer Horkheimer: la dialéctica negativa, la crítica al positivismo y el papel del sufrimiento en la teoría crítica y la moral. Después, indicamos las aplicaciones de estos elementos a la educación, para una pedagogía crítica. Concluimos que la educación no puede ser comprendida solamente a partir de un paradigma positivista y que su estudio debe abrirse a otros enfoques. Se deben cuestionar ciertos mitos de la modernidad como el del progreso, para centrarnos en lo periférico y lo marginal.

Palabras clave: Escuela de Frankfurt, Teoría Crítica, filosofía de la educación, teoría de la educación, neomarxismo.

Abstract: First we present some elements of Walter Benjamin's thought and the early Frankfurt School (T. W. Adorno and M. Horkheimer): the negative dialectics, the critique of positivism and the role of suffering and compassion for critical theory and morality. Then, we show the applications of these elements in the scientific study of education and critical pedagogy. We argue from the above authors that education cannot be understood from a positivist discourse, and that the science of education should be open to other ways of addressing its subject matter. Basically, we should resign the myths of modernity and its idea of progress, and focus on the peripheral and marginal.

Key words: Frankfurt School, Critical Theory, Philosophy of Education, Educational Theory, Neo-Marxism.

1. INTRODUCCIÓN: TEORÍA CRÍTICA PARA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Lejos de enfoques de tipo funcionalista que resaltan las armonías y regularidades de los sistemas sociales, el pensamiento de la primera Escuela de Frankfurt desarrolla una teoría crítica que destaca las fricciones y desarmonías del sistema social. Éste es uno de los primeros rasgos que pueden caracterizar a una teoría de la educación inspirada en la primera Escuela de Frankfurt. De hecho, ya se han resaltado las posibilidades que ofrece a la teoría educativa el pensamiento de la Escuela de Frankfurt y el neomarxismo, para mejorar nuestra práctica e idea de la educación¹, incluso combinando el planteamiento de Adorno y Marcuse con Vygotsky y otros autores². En ciertos elementos, también se ha mostrado fructífero el pensamiento de Walter Benjamin, muy relacionado con la Escuela de Frankfurt, para la educación y la pedagogía³, un pensamiento que busca la universalidad desde “el margen” y que podemos relacionar con teóricos de la educación y educadores considerados “proféticos” como Iván Illich⁴ o “mesiánicos”, como Paulo Freire⁵. Éste –y su carácter mesiánico– representa una posibilidad de enriquecimiento para la actual pedagogía crítica de inspiración marxista, como Giroux o McLaren⁶.

Si seguimos los planteamientos frankfurtianos tempranos, se trata de elaborar una pedagogía autocrítica que detecte los elementos ideológicos en toda pedagogía, considerando lo ideológico como encubrimiento y legitimación de un determinado modo de producción⁷. La diferencia con el marxismo más ortodoxo sería el papel fundamental de la cultura y la superestructura como campo de batalla para el mundo nuevo. Esto implica, en los filósofos

¹ H. GIROUX, “Culture and Rationality in Frankfurt School Thought: Ideological Foundations for a Theory of Social Education”, en *Theory and Research in Social Education* 9/4 (1982) 17-55; *Teoría y resistencia en educación*, México D. F., Siglo XXI, 1992, pp. 21-26; I. KUCUKAYDIN, “Counter-Learning under Opression”, en *Adult Education Quarterly: a Journal of Research and Theory* 60/3 (2010) 215-232; R. VAN GOOR, F. HEYTING y G. VREEKE, “Beyond Foundations: Signs of a New Normativity in Philosophy of Education”, en *Educational Theory* 54/2 (2004) 173-192; R. GIORDANO, “‘O Ensaio como Forma’ ou Um Ensaio acerca da Teoria Critica da Sociedade”, en *Comunicações* 7/1 (2000) 44-61; M. CIAFARDO, “¿Cuáles son nuestras sirenas? Aportes para enseñanza del lenguaje visual”, en *Revista Iberoamericana de Educación* 52 (2010) 2-25.

² C. P. PANOFKY, “Critical Thinking as Cultural-Historical Practice”, en *Educational Foundations* 13/3 (1999) 41-53.

³ T. LEWIS, “Messianic Pedagogy”, en *Educational Theory* 60/2 (2010) 231-248; S. P. VIGNALE, “Childhood and experience in Walter Benjamin: playing at being other”, en *Childhood & Philosophy* 5/9 (2009) 77-101, pp. 95-100; S. DOBSON, “The Pedagogue of the Auratic Medium: Extending the Argument”, en *Journal of Philosophy of Education* 42 (2) (2008) 325-331; N. PEIM, “Walter Benjamin in the Age of Digital Reproduction: Aura in Education —A Rereading of ‘The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction’”, en *Journal of Philosophy of Education* 41(3) (2007) 363-380; K. DAVISON, “Dialectical Imagery and Postmodern Research”, en *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)* 19/2 (2006) 133-146.

⁴ T. LEWIS, *op. cit.*, pp. 234-236.

⁵ *Ibid.*, p. 236.

⁶ *Ibid.*, p. 243-245.

⁷ J. M. MARDONES, “La ideología según la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt (M Horkheimer, T W Adorno y J Habermas)”, en *Pensamiento: Revista de Investigación e Información Filosófica* 36 (1980) 387-399.

frankfurtianos, la denuncia de una concepción sesgada de la racionalidad como racionalidad instrumental. La Ilustración encierra una dialéctica⁸, es decir, una contradicción intrínseca o ambigüedad, que se revela en que el uso de la razón (instrumental) lejos de liberar al hombre acaba sometiéndolo.

Adorno o Horkheimer denuncian la muerte de lo humano en el mundo de la razón técnica instrumental. Aceptan una idea del sujeto que puede ser oprimido por las formas patológicas de organización social. Esto último será un tema importante en Marcuse, que, sin embargo, se desmarca en cierto periodo del pesimismo de Adorno y Horkheimer. Marcuse elabora en alguna de sus obras la idea de una sociedad que no genere, necesariamente, sufrimiento⁹. Aunque debemos recordar que, como señalan los profesores Ortega y Mínguez, el pesimismo de un primer Horkheimer o de un Adorno no tiene mucho que ver con la resignación, sino con una rectificación del optimismo ilustrado, el cual tiende a olvidar a las víctimas¹⁰.

La racionalidad requerida en la pedagogía o en las llamadas ciencias de la educación no sería, si seguimos el enfoque temprano de estos autores, la del método *a priori* empleado para el estudio de la educación, como mantiene el paradigma positivista, sino que habría una serie de factores que debemos considerar y que trascienden las consideraciones meramente metodológicas, que nos conducirían a lo valorativo. De hecho, en ocasiones se han criticado dentro del ámbito de las ciencias de la educación los excesos de un modelo empírico explicativo de corte positivista en el estudio científico de la educación¹¹ y se han presentado las implicaciones epistemológicas de un enfoque como el de la Escuela de Frankfurt aplicado a dicho campo de estudio¹². Como afirma Pérez Luna con clarividencia, “la pedagogía que se sometió a las directrices de la razón instrumental atentó contra la libertad, se hizo pedagogía silenciosa, pedagogía sin voz, por ella hablaba un proyecto de reducción del hombre y de toda idea emancipatoria”¹³. Así, afirma también Henry Giroux que “como no reconoce los factores que se encuentran detrás del ‘hecho’, el positivismo congela tanto al ser humano como a la historia”¹⁴. Es decir, podemos incurrir en una concepción del hecho (social o educativo) como materia prima o dato, sin percatarnos de que en el hecho social hay

⁸ Cf. M. HORKHEIMER y T. W. ADORNO, *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*, Madrid, Trotta, 2001.

⁹ H. MARCUSE, *Eros y Civilización*, Barcelona, Ariel, 2002.

¹⁰ P. ORTEGA y R. MÍNGUEZ, “The Role of Compassion in Moral Education”, en *Journal of Moral Education* 28/1 (1999) 5-17, p. 12.

¹¹ M. V. GORDILLO, “El enfoque científico y la investigación en educación: la búsqueda de una nueva metodología”, en *Revista Complutense de Educación* 3/1-2 (1992) 179-192, pp. 182-184.

¹² *Ibid.*, pp. 185-188.

¹³ E. PÉREZ LUNA, “La pedagogía que vendrá: Más allá de la cultura escolar positivista”, en *Utopía y praxis latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social* 23 (2003) 87-95, p. 94.

¹⁴ H. GIROUX, *Teoría y resistencia en educación*, p. 35.

implícitas teoría e historia, como denuncian algunos autores en relación con los mitos de la neutralidad y la objetividad en la investigación educativa¹⁵.

En la realidad se dan los hechos como elementos complejos e impregnados de teorizaciones por parte de quien los observa. Ignorar esto nos hace ciegos a lo normativo que se halla siempre presente en toda investigación científica. Así, "la noción de exactitud metodológica, subsume y devalúa el complejo concepto filosófico de verdad"¹⁶. Y "las nociones de intencionalidad y contexto histórico son disueltas dentro de los confines de una metodología limitante y cuantificable"¹⁷. Es decir, se da una mala captación de lo educativo, que lo deformaría. En el fondo, tras este sesgo epistemológico hay, según los frankfurtianos, un interés ideológico que barre aquello que podría cuestionar el *statu quo*. Así, el positivismo vendría a ser un importante apoyo para el conservadurismo que consagra lo dado y que cierra toda posibilidad de apertura y alternativa¹⁸.

Todo el planteamiento frankfurtiano se cimenta en una concepción de la teoría que, para conocer lo particular, ha de comprender las relaciones que existen en la sociedad entre lo particular y el todo. Es una manera de entender la razón o la ciencia que juzga al conjunto social como un todo, que se liga al mismo pero para, frente a Hegel, permanecer atrincherada en lo negativo¹⁹. No se trata tan sólo de clasificar y ordenar hechos, como cree quien absolutiza el hecho empírico. Para comprender los hechos o la ciencia es preciso poseer ciertas claves históricas y cierta teoría social previas.

2. DIALÉCTICA DE LA ILUSTRACIÓN, NEGATIVIDAD Y FETICHISMO DE LA MERCANCÍA

La dialéctica de la razón ilustrada expuesta por Horkheimer y Adorno²⁰ consiste en la ambigüedad que manifiesta la razón ilustrada, basada en que dicha razón, aunque pretende superar al mito, permanece ligada a éste, pues reproduce el dominio heterónomo, propio de los mitos²¹. La modernidad

¹⁵ M. A. CALATAYUD, "La creencia en la objetividad de la evaluación. Una ilusión imposible", en *Aula Abierta* 73 (1999) 205-221; I. SÁNCHEZ VALLE, "Historia, historia de la ciencia y epistemología pedagógica", en *Aula Abierta* 77 (2001) 1-24.

¹⁶ H. GIROUX, *Teoría y resistencia en educación*, p. 36

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ M. HORKHEIMER, *Crítica de la razón instrumental*, Madrid, Trotta, 2002.

¹⁹ J. M. ROMERO, *Hacia una hermenéutica dialéctica*, Madrid, Síntesis, 2005.

²⁰ M. HORKHEIMER y TH. W. ADORNO, *op. cit.*

²¹ Como resulta harto conocido, sobre las sombras del Siglo de las Luces se ha escrito abundantemente. No sólo Adorno y Horkheimer, sino, por poner un ejemplo, Foucault ha denunciado desde otra perspectiva la ambigüedad por la que un discurso que pretende liberar y emancipar es cómplice, realmente, del nuevo estilo de dominación de la naciente burguesía. Vid. J. PASTOR y A. OVEJERO, "Michel Foucault, pensador, intelectual específico y profesor universitario comprometido", en *Aula Abierta* 86 (2005) 75-86. Esta doble cara del ilustrado se muestra, también, en la figura del político e intelectual Jovellanos, como el profesor Rodríguez Neira expone. Vid. T. RODRÍGUEZ NEIRA, "Jovellanos: político ilustrado y teórico de la educación", en *Aula Abierta*, 74 (1999) 1-17.

se sustenta en un sujeto que pretende su autonomía, para lo cual analiza la naturaleza eliminando de la misma los aspectos no cuantificables o mensurables, con el fin de dominarla. Se trata en realidad de una proyección por parte del sujeto hacia el mundo que investiga, en su pretensión de abarcarlo como un todo con su razón, y que derivó tanto en el positivismo como en el idealismo, ambos fuertemente criticados por la primera Escuela de Frankfurt. El dominio de la naturaleza implica que el sujeto se contempla también a sí mismo del mismo modo que contempla la naturaleza, con el ideal de la cuantificación y de la instrumentalización. Así, el sujeto ilustrado que pretende su emancipación gracias a la razón, acaba siendo víctima de la misma operación que realiza en el mundo y en la naturaleza, con lo que el sujeto se convierte en objeto y pierde su cualidad libre y su autonomía. El sujeto que rige el mundo es, a su vez, regido por el instrumento que utiliza para el dominio y el conocimiento del mundo (la razón técnico-instrumental).

La paradoja es que la misma razón que serviría para la emancipación es ahora la que anula y cosifica al hombre de un modo semejante a como lo hacen los mitos²². Como afirma Esther Barahona, “Adorno considera la crítica al pensamiento identificador como una de las claves fundamentales de la filosofía, y ello, en parte, por creer que la reducción de lo diferente a la identidad es un medio de dominación social: mediante los esquemas de identificación el sujeto humano trata de articular la realidad particular y concreta para dominarla en su propio interés”²³. Adorno conforma su crítica como una crítica al idealismo y al subjetivismo, articulada desde un planteamiento materialista en cuyo punto de mira se sitúan también Husserl y Heidegger²⁴. En la medida en que incurre en el otro extremo del subjetivismo a-dialéctico de la modernidad, el de una objetivación cuantitativa del mundo y del sujeto, Adorno también acomete la crítica del positivismo, desde su visión materialista dialéctica²⁵.

Hay que señalar que el pensamiento de la Escuela de Frankfurt no llega, a pesar de su prurito negativista y deconstruccionista, a los excesos posmodernos. Respecto a la identidad del sujeto se ha resaltado que “Adorno evita los parámetros de la estrategia deconstruccionista encauzando la denuncia del carácter histórico y socialmente constituido de la identidad menos hacia la exigencia de su supresión como engaño que a la constatación de la posibilidad de su reconstrucción: porque ha sido construido, porque nos es *dado*, el

²² J. E. ESTEBAN, “Modernidad, dialéctica y filosofía en el pensamiento de T. W. Adorno”, en *Contrastes. Revista Interdisciplinaria de Filosofía* 6 (2001) 63-77, p. 70.

²³ E. BARAHONA, “Categorías y modelos en la *Dialéctica Negativa* de Th. W. Adorno: crítica al pensamiento idéntico”, en *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica* 39 (2006) 203-233, pp. 212-213.

²⁴ *Ibid.*, pp. 214-217.

²⁵ *Ibid.*, p. 217.

sujeto puede ser construido de otra manera”²⁶. Adorno, pues, se aproxima a las actuales posiciones posmodernas pero, no sin tensiones, se desmarcará de ellas²⁷. Esta continua tensión de la dialéctica negativa adorniana entre el silencio y el lenguaje, entre no pretender abarcar el mundo como totalidad pero fabricar los conceptos que obran las peligrosas identidades, adquiere tintes trágicos²⁸.

Como se ha señalado, la Teoría Crítica que acaban elaborando los frankfurtianos, y que finalmente es abandonada por el último Horkheimer²⁹, tiene un carácter impugnador, pero sin que aporte una superación dialéctica o elementos abiertamente afirmativos³⁰. Su planteamiento guarda relaciones directas con el concepto marxista de alienación, que recupera y reinterpreta. Afirma Gabás, en un excelente artículo, que “la ‘teoría crítica’ nació en la tercera década de nuestro siglo como un retoño de las esperanzas marxistas, que habían cifrado en la alienación el mal fundamental de la historia moderna”³¹. Aún más: “la esencia de la alienación –expresa Gabás–, tal como la entendió Marx, consiste en que el sujeto vivo, activo, pensante y transformador pasa a los productos objetivos, a las cosas, y se encarna en ellas. Pero estos objetos o cosas adquieren tal grado de autonomía frente a la actividad subjetiva, que se independizan de los sujetos productores y dominan sobre ellos como si fueran una cosa entre las cosas”³².

Como afirma Carmen Díaz, “Adorno suscribe el análisis marxiano del fetichismo de la mercancía y remite a él para defender la necesidad de aquella apariencia. Según tal análisis, el carácter enigmático que caracteriza a los productos del trabajo humano como mercancías radica en la forma de la mercancía misma. Es la forma de la mercancía misma la que hace que los hombres perciban los caracteres sociales de su propio trabajo como caracteres objetivos [*gegenstandliche*] de los productos de su trabajo y la que hace que la

²⁶ P. LÓPEZ ÁLVAREZ, “Identidad y conciencia. Consideraciones en torno a la Dialéctica Negativa de Adorno”, en *Anales del Seminario de Metafísica* 30 (1996) 185-203, p. 193.

²⁷ *Ibid.*, p. 203.

²⁸ L. ARENAS, “De la utopía del conocimiento. Kant, Adorno y el destino trágico de la filosofía”, en *Quaderns de filosofia i ciència* 32-33 (2003) 77-84. Una visión que aborda el carácter trágico de la pedagogía, aunque desde un enfoque posmoderno y hermenéutico, es la del profesor Esteban Ortega. Cfr. Joaquín ESTEBAN ORTEGA, “La radicalización trágica de la pedagogía hermenéutico-analógica”, en *Estudios Filosóficos* 156 (2005) 251-270. Partir de la condición finita de los seres humanos actúa como una cura alternativa a algunas desmesuras del utopismo más ingenuo que olvida la presencia del dolor y el sufrimiento como rasgos asociados a la existencia. Esto no significa que hayamos de desembocar necesariamente en la resignación y la pasividad, o en un existencialismo vacío, sino que hemos de dotar al hecho formativo de sentido vital y aproximarlo a la experiencia humana concreta, en una línea semejante a la propugnada por Adorno.

²⁹ J. A. ESTRADA, *La Teoría Crítica de Max Horkheimer*, Granada, Universidad de Granada, 1990.

³⁰ T. W. ADORNO, *Dialéctica Negativa. La jerga de la autenticidad. (Obra completa, 6)*, Madrid, Akal, 2005.

³¹ R. GABÁS, “Escuela de Frankfurt”, en *ÉNDOXA, series filosóficas* 12 (2000) 187-227, p. 188.

³² *Ibid.*, p. 189.

relación social de los productores respecto del trabajo total sea percibida por éstos como una relación social de objetos que existe con independencia de ellos³³. Es decir, en su vivencia cotidiana, el sujeto de la sociedad burguesa es incapaz de captar el entronque de las producciones culturales con la economía y la sociedad de clases que subyace. Por eso, entiende la cultura como un bien espiritual y aislado, que sobrevuela etéreamente la sociedad. La perspectiva capaz de mirar en constelaciones de sentido, que Benjamin introdujo en Adorno, capta todo el entramado de un objeto, incorporando en la captación su carácter histórico. Se ve el objeto en cuanto expresión (no meramente reflejo) de un sistema económico. Esto es lo que se muestra por ejemplo en la conversión de un objeto en antigüalla, su carácter pasajero, temporal, y por tanto, su carácter histórico, lejos de una concepción esencialista o idealista del mismo.

Exponiendo a Benjamin, José Manuel Romero afirma que “la modernidad puede ser definida en consecuencia como ‘el mundo dominado por sus fantasmagorías’ (...). El colectivo social vive preso de sus fantasmagorías y no ha despertado aún de su relación inconsciente, onírica, con la historia y el conjunto social. El mundo de deseos que rodea a la mercancía en el presente y que es esencial para la publicidad y el sostenimiento del consumismo acompaña así el mantenimiento en un estado de ensueño de la colectividad social, y significa un arruinamiento de la carga utópica de las imágenes de deseo del siglo XIX, en tanto que promueve la promesa de que el ansia de gratificación, plasmada en tales imágenes, se satisface a través de la adquisición de la mercancía³⁴. Por ejemplo, la humanidad deposita su deseo (utópico) de mejora en cada perfeccionamiento técnico, en la fe de que la saciará. Pero en realidad, como expresa Benjamin y, de un modo similar, Adorno, esto obedece a una ilusión en la que lo novedoso oculta el triunfo del eterno retorno de lo mismo. Hay, pues, un engaño en la técnica mistificada y sus productos, que, como la mercancía, ocultan su verdadera naturaleza histórica. Así, historizar uno de estos objetos es para Benjamin distanciarlo del *continuum* y poner en evidencia que arraiga en los horrores que impugnan el triunfalismo burgués.

3. EL SUFRIMIENTO COMO SÍNTOMA Y COMO PUNTO DE PARTIDA

La crítica de T. W. Adorno a la filosofía hegeliana, como es bien conocido, cuestiona el carácter totalizador de la filosofía hegeliana, por el que la síntesis final en el proceso dialéctico implica una integración superadora de los distintos momentos del desarrollo. Así, todas las negatividades son absorbidas por la síntesis final. En el sistema hegeliano lo singular sólo tiene sentido en cuanto que es parte del gran proceso teleológico que lo acaba subsumiendo.

³³ C. DÍAZ, “Dialéctica de la cosificación en T. W. Adorno” en *ENDOXIA. Series Filosóficas* 11 (1999) 253-269, p. 259.

³⁴ J. M. ROMERO, *op. cit.*, p. 65.

Por eso, los individuos y los pueblos, así como el dolor originado por la corriente del progreso, pueden ser ignorados, pues sólo tienen la función de ser elementos de un todo dialéctico que es lo que finalmente prevalece. Así, Adorno matizará el sistema hegeliano con su dialéctica negativa, en la que las negatividades no pueden ser superadas en ninguna síntesis totalizadora.

Hay que señalar que en la primera Escuela de Frankfurt se halla una contradicción que se resume en el uso implícito de la razón para criticar y cuestionar a la propia razón. La dialéctica negativa no está exenta de esta contradicción, que señala y explica con precisión Carlos Thiebaut³⁵. Lo han señalado muchos otros autores, que en algunos casos han manifestado su desagrado, siguiendo la opinión de Habermas, ante esta contradicción performativa y sus consecuencias presentes en la razón negativa frankfurtiana. Como asevera Carmen Díaz —que diagnostica esta situación en el pensamiento de Adorno al tiempo que esboza una solución—, “el duro descubrimiento de una *quasi* natural componente regresiva de la razón parece dejar mutilada la esperanza del cumplimiento de la tarea crítica. Consecuentemente, invita a considerar la teoría de Adorno como una teoría aporética de la modernidad carente de toda perspectiva”³⁶. Se trata de la aporía de un pensamiento enarbolado contra la identidad que, sin embargo, sólo puede llevarse a cabo desde la identidad: “destruir la identidad es algo que sólo cabe hacer con las armas y bagajes que esa propia identidad nos pone en las manos. Se trata, pues, de iniciar una estrategia de guerra de guerrillas contra el pensamiento de la identidad en orden a aprovechar las ‘fisuras de lo idéntico’”³⁷. Pero debe insistirse en la viabilidad de la pseudosolución adorniana: “si la razón se ha convertido toda ella en totalitaria e instrumental, entonces no se la puede censurar fehacientemente desde ninguna perspectiva, y los textos de estos autores caerían bajo la clasificación de meros ejercicios de una racionalidad instrumental. Pero la existencia misma de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt constituye un alegato en el sentido de que es posible y recomendable una posición que supere el relativismo axiológico, que logre una visión realmente crítica de la totalidad social y que, aunque sea muy precariamente, señale el derrotero de una praxis razonable”³⁸.

De otro modo se puede también afirmar que la razón dialéctica negativa de la Primera Escuela de Frankfurt se enfrenta a una aporía en cuanto que pretende aplicarse para denunciar un mal en el todo social pero, inevitablemente, parte desde ese mismo todo. Esto se resuelve a medias apelando a un cierto orden o lugar exterior que, sin ser definido positivamente, sirve

³⁵ C. THIEBAUT, “La ética de la Escuela de Frankfurt revisitada”, en *Daímon. Revista de Filosofía* 22 (2001) 41-56.

³⁶ C. DÍAZ, *op. cit.*, p. 253.

³⁷ L. ARENAS, “Metacrítica de la razón pura. El Kant de Adorno”, en *Revista de Filosofía* 28/2 (2003) 353-377, p. 362.

³⁸ H. C. F. MANSILLA, “Crítica de algunos aspectos relativistas desde Friedrich Nietzsche hasta la Escuela de Frankfurt”, en *Daímon. Revista de Filosofía* 40 (2007) 45-56, p. 47.

para desde el mismo identificar la patología del todo social. Se trata de una razón utópica, pero cuya utopía no adquiere una forma concreta ni puede ser expresada. Se puede objetar a esto que resulta imposible este hipotético trascender de la razón que diagnostica y procura una terapia, por lo que siempre, por muy negativa que sea, la impugnación estará teñida de las categorías del presente patológico. Sin embargo, el profesor Luis Sáez señala que hay algunas maneras parciales de resolver esta supuesta inviabilidad del proyecto frankfurtiano³⁹.

Las filosofías de la historia y del progreso, como la de Hegel, las metafísicas especulativas y las teodiceas no rinden el debido reconocimiento al sufrimiento y al dolor generados, los cuales ya son suficientes, desde la perspectiva de Adorno, para impugnar todo el proceso en sí⁴⁰. Ante cualquier legitimación del *statu quo* general, Adorno apela al sufrimiento y a la corporalidad para sustraerse al todo y a cualquier intento de justificación teórica⁴¹. Lo concreto y lo corporal no son absorbidos sin más por un desarrollo dialéctico en pos de un progreso. En este sentido hay que entender su conocido imperativo ético de impedir que Auschwitz se repita. Auschwitz no ha podido ser disuelto y Adorno enfoca la ética desde este hecho concreto cuya densidad y gravedad es capaz de descomponer cualquier sistema.

Así, si el pensamiento tiende a la unidad y a la identidad, Adorno destaca lo negativo como elemento de un nuevo estilo de razón que se centra en denunciar el sufrimiento, aunque no pueda aportar ninguna propuesta afirmativa y positiva de sentido. El dolor es insoluble, contra el sistema hegeliano en el que el todo acaba absorbiendo a la parte. Esto marca una importante diferencia, también, con Habermas, para quien la racionalidad argumentativa del consenso obra a condición de olvidar lo corporal, lo existencial y lo concreto⁴². Esta es, precisamente, la crítica que el profesor Juan Antonio Estrada dirige a Habermas, cuestionando parte de los planteamientos habermasianos desde la primera generación de la Escuela de Frankfurt, retomando planteamientos típicos de Adorno (o de Benjamin), lo que realiza también Gómez Ibáñez en un excelente artículo, en el que denuncia la pérdida de capacidad de cuestionar el capitalismo por parte de Habermas⁴³. La

³⁹ L. SÁEZ, *Ser errático. Una ontología crítica de la sociedad*, Madrid, Trotta, 2009, pp. 333-365.

⁴⁰ J. A. ESTRADA, "La lucha contra el nihilismo, según Adorno", en L. SÁEZ y J. F. ZÚÑIGA, *Pensar la nada. Ensayos sobre filosofía y nihilismo*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2007, pp. 347-358.

⁴¹ *Ibid.*, pp. 358-361.

⁴² J. A. ESTRADA, *Por una ética sin teología. Habermas como filósofo de la religión*, Madrid, Trotta, 2004.

⁴³ V. GÓMEZ IBÁÑEZ, "'Mundo administrado' o 'Colonización del mundo de la vida'. La depotenciación de la Teoría crítica de la sociedad en J. Habermas", en *Daímon. Revista de Filosofía* 10 (1995) 103-113. Las consecuencias y razones de una relectura de Adorno y de un retorno a la primera generación de la Escuela de Frankfurt, en relación con Habermas, se exponen en M. CABOT, "De Habermas a Adorno: sentido de un retroceso", en *Estudios Filosóficos* 121 (42) (1993) 451-478.

razón afirmativa de Habermas es confrontada de nuevo con una razón negativa con origen y fin en lo concreto.

Tanto en las *Tesis sobre el concepto de historia* de Benjamin⁴⁴ como en *Minima Moralia* de Adorno⁴⁵ se critica hondamente la visión, heredada de la Ilustración, de la historia como un “progreso” continuo. Éste es un punto central en el pensamiento de ambos autores que, con Horkheimer, desarrollan al verse enfrentados a la barbarie nazi. Así lo manifiesta Marta Tafalla: “horrorizados por la catástrofe que parecía ponerle fin, Adorno y Horkheimer no buscan las causas del desastre en factores externos, sino en el mismo proyecto ilustrado, al que acusan de haber avanzado en una dialéctica de progreso y barbarie”⁴⁶. El propio Hegel había concebido el progreso de manera que se justificaba el sacrificio de los pueblos inadaptados, que debían pagar con su extinción el tributo a la corriente arrolladora de la historia moderna. Pero “Adorno no aceptará nunca que se justifique el dolor del individuo en aras del bien futuro del nosotros que tampoco llega nunca, pero deja los cuerpos aplastados en medio de la carretera por donde supuestamente avanza el progreso en su marcha triunfal”⁴⁷.

Respecto a la moral, Adorno renuncia a fundamentaciones de tipo teórico y prefiere acudir al sufrimiento y al sentimiento de solidaridad como motores de la praxis moral⁴⁸. Basta la experiencia del sinsentido para impulsar la acción moral. En realidad, lo que hace es llevar el acento a la motivación para ser moral, lo cual en sistemas como el de Habermas se da por supuesto sin abordarse. Habermas da razones o reglas para lo moral, pero no entra en el componente corporal y afectivo que impulsa y motiva precisamente para la voluntad de bien. 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. Desde ahí, la vida buena es entendida como combate desde lo fragmentario sin que tampoco signifique que se llegue a positividad alguna. En este sentido, la falta de un modelo final que pueda afirmarse no implica, hay que destacar, que haya que aceptar el sino, es decir, la vida dañada como destino. En realidad, Adorno se opone a todo *amor fati* que acabe consagrando lo dado. Aquí es donde ocupa un importante

⁴⁴ Versión castellana: Walter BENJAMIN, “Sobre el concepto de historia”, en *Obras. Libro I, vol. 2*, edición española de Juan Barja, Félix Duque y Fernando Guerrero, Madrid, Abada, 2008, pp. 303-318. Sobre este sobrecogedor escrito de Benjamin, *vid.* R. de LUIS CARBALLADA, “El concepto de historia de Walter Benjamin y la crisis de la modernidad”, en *Estudios Filosóficos* 126, n° 44 (1995) 87-99.

⁴⁵ Versión castellana: TH. W. ADORNO, *Minima moralia*, traducción de Joaquín Chamorro, Madrid, Taurus, 1998.

⁴⁶ M. TAFALLA, *Theodor W. Adorno. Una filosofía de la memoria*, Barcelona, Herder, 2003, p. 37.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 43.

⁴⁸ E. BARAHONA, “Razón, verdad y crítica: momentos epistemológicos en la ‘Dialéctica de la Ilustración’ de M. Horkheimer y T. W. Adorno”, en *Anales del Seminario de Metafísica* 30 (1996) 167-184, p. 180.

lugar en su teoría la esperanza, como forma de trascender lo dado y de no resignarse ante el *statu quo*.

4. LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA

Respecto a la educación y a las ciencias de la educación, ya se ha señalado que encontramos en autores como Benjamin, Horkheimer y Adorno numerosos elementos aprovechables y aplicables⁴⁹. Creo que la primera Escuela de Frankfurt debe ser recuperada desde el contexto en que hoy día hemos llegado a un incierto “final de la historia” que consagra, precisamente, el tipo de sociedad que esos filósofos tanto cuestionaron, como señala González Soriano⁵⁰. Sus planteamientos, junto con el freudomarxismo, aportan consecuencias para lo metodológico en las ciencias sociales (incluidas las ciencias de la educación)⁵¹. Pero, sobre todo, como también señala este autor, “se trata (...) de habilitar un tipo de conciencia histórica cuya capacidad emancipadora se articule en torno a dos principios coimplicados: (1) La disposición a la reintegración de la memoria histórica a partir de un criterio de restauración de lo postergado y deformado en el sistema hegemónico de la racionalización eficiente y productivista. (...) (2) La disposición a la crítica desencubridora de los mecanismos ideológicos más profundos que mantienen la estructura (históricamente atemporal) del *principio de legitimación* de los poderes establecidos (basado en la expansión progresiva de la racionalidad instrumental, como fuente de todo *sentido* para la valoración del devenir histórico)”⁵².

Más concretamente, lo que estos pensadores ofrecen a los educadores es, como defiende Giroux, muchísimo: “diferente a los supuestos tradicionales y liberales de la enseñanza, con su énfasis en la continuidad y el desarrollo histórico, la teoría crítica dirige a los educadores hacia un modo de análisis que hace énfasis en la ruptura, discontinuidad y tensiones de la historia, [las] mismas que llegan a tener un valor al subrayar a la intervención humana y a la lucha como aspectos centrales, mientras que simultáneamente revela la brecha entre la sociedad como de hecho existe y la sociedad como podría ser”⁵³. Marcuse, Adorno, Horkheimer y Benjamin “(...) suministraron una

⁴⁹ M. SANTA OLALLA, “Dialéctica de la escuela de Frankfurt”, en *Estudios Filosóficos* 50/144 (2001) 355-370; M. SANTOS, “Pedagogía y memoria. Educar a partir del recuerdo de los vencidos”, en *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica* 68/255 (2012) 79-106.

⁵⁰ J. A. GONZÁLEZ SORIANO, “El último avatar de la razón liberal (La Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt y su frustrada pugna con el pensamiento totalitario)”, en *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica* 3 (2001) 283-296, p. 296. Este “final de la historia” es, obviamente, la sociedad y la economía del denominado neoliberalismo, cuyas consecuencias en la educación, se disfraza como se disfraza, han sido excelentemente descritas hace unos años por Santarrone y Vittor. F. SANTARRONE y A. VITTOR, “La neo-educación liberal: una visión general acerca de las ideas neoliberales sobre la educación”, en *Aula Abierta* 83 (2004) 3-20.

⁵¹ J. A. GONZÁLEZ SORIANO, “La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt como proyecto histórico de racionalidad revolucionaria”, en *Revista de Filosofía* 27/2 (2002) 287-303, p. 295.

⁵² *Ibid.*, pp. 301-302.

⁵³ H. GIROUX, *Teoría y resistencia en educación*, p. 61.

serie de construcciones teóricas valiosas por medio de las cuales se pudieron investigar la naturaleza del conocimiento producido socialmente y la experiencia de las escuelas”⁵⁴. Acudiendo con ellos a la psicología es posible identificar cómo se construyen las ideologías y abordar las causas sociopsicológicas de la dominación. Será un trabajo propio del pedagogo y del estudioso de la educación el análisis de cómo se constituyen las subjetividades y cómo se encarnan las ideologías en la experiencia vivida. Además, la Escuela de Frankfurt, en palabras de Giroux, “(...) también ofrece las herramientas teóricas para establecer las condiciones de las nuevas necesidades, de los nuevos sistemas de valores y prácticas sociales que toman en serio los imperativos de la pedagogía crítica”⁵⁵.

Defendemos, pues, que planteamientos como el de Adorno, tienen mucho que aportar para entender la situación actual de la educación, como un excelente artículo de José Antonio Zamora pone de manifiesto⁵⁶. En él, diagnostica certeramente lo que está ocurriendo en el mundo de la enseñanza, teniendo como referente a la filosofía de Adorno: la mercantilización de la educación y la pedagogía al servicio de la productividad: “la formación reducida a cualificación profesional se orienta unidimensionalmente a la promoción de aquellas capacidades y talentos que prometen una utilidad económica actual. Y las instituciones educativas son evaluadas por el mismo criterio, es decir, según sirvan o no al proceso productivo, a aumentar la competitividad de la economía o a mejorar las oportunidades de ingreso y ascenso de quienes pasan por ellas”⁵⁷.

Suscribimos plenamente los temores de Zamora de que “la iniciativa individual y la libertad de investigación puede verse muy mermada por la tendencia observable en esa estructura a la estandarización y el control, la planificabilidad y la comparabilidad”⁵⁸. La constante exigencia de cumplir con los requisitos del mercado laboral y de una preparación técnica frenética para no sufrir la exclusión, tiene, afirma Zamora, un efecto devastador: “supone el triunfo de la ideología economicista neoliberal en el plano de la automercantilización de los individuos, que han de estar dispuestos a relativizar sus rasgos personales o incluso a no formar ninguna personalidad en el sentido clásico para adaptarse flexiblemente a las condiciones rápidamente

⁵⁴ *Ibid.*, p. 62.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 65.

⁵⁶ J. A. ZAMORA “Th. W. Adorno: Aportaciones para una Teoría Crítica de la educación”, en *Teoría de la Educación* 21/1 (2009) 19-48.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 39. La “muerte de lo humano” que se relaciona con la sociedad administrada y tecnocrática que describiera la primera escuela de Francfort, es también un asunto fundamental en la concepción pedagógica que el profesor Mèlich ha desarrollado en muchas de sus obras, *vg.* J. C. MÈLICH, “Hermenéutica y pedagogía: por una filosofía antropológica de la finitud”, en *Estudios filosóficos* 160 (2006) 481-490. En la primera parte de este artículo, Mèlich aborda una crítica del positivismo y de la pedagogía tecnológica, para desarrollar a continuación una propuesta alternativa de raigambre nietzscheana.

⁵⁸ J. A. ZAMORA, *op. cit.*, p. 41.

cambiantes del mercado”⁵⁹. Frente a esto, “educación sería la tarea de ayudar a cuestionar esa función, la coacción social y la dominación, a negar la reducción de los individuos a categorías económicas, a desenterrar y formular por medio de un trabajo crítico negativo los propios intereses y necesidades, en los que poder reconocerse como fines en sí, evitando la falsa apariencia de una supuesta autonomía que todavía está por realizar. Educar así sería luchar contra la ilusión de una vida lograda en medio de la sociedad falsa”⁶⁰.

Así, la pedagogía debería, desde un enfoque crítico acorde con planteamientos frankfurtianos, cumplir una función de resistencia a estas dinámicas procedentes del mundo de la economía de mercado que están dictando sus leyes a lo educativo sin ser apenas cuestionadas. De hecho, creemos que la pedagogía sería más *útil* si no se centrara tanto en ofrecer respuestas, sino en interrogar(se), en sospechar de sus propias explicaciones y en introducir elementos discrepantes y marginales en su discurso. Así cabría entender una pedagogía y por ende una escuela y universidad verdaderamente comprometidas con la sociedad, que ejercieran en ella de instancias críticas, tarea hoy más necesaria que nunca.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 43.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 45.