

Perturbar la paz

Gergana Neycheva Petrova
Universidad de Guanajuato
gn.petrova@ugto.mx

Resumen:

La premisa de que Auschwitz no se repita, que demanda explícitamente Theodor W. Adorno, a la par con la creciente violencia y la nueva barbarie que recorre el orbe, entrañan la interrogante sobre las condiciones que han posibilitado estos sucesos. El presente trabajo es parte de una investigación en curso y de manera muy sintética propone una visión crítica sobre la problemática y antagónica relación individuo-sociedad, así como los obstáculos que se presentan ante la configuración del Yo del individuo y que exigen una nueva forma de conciencia teórica, capaz de resistirse a la aniquilación del contenido de experiencia del pensamiento.

Palabras clave: emancipación, teoría crítica, educación, barbarie.

Resumo:

A premissa de que Auschwitz não se repetirá, que Theodor W. Adorno exige explicitamente, junto com a crescente violência e a nova barbárie que assola o globo, envolve a questão das condições que tornaram esses eventos possíveis. O presente trabalho faz parte de uma investigação em andamento e de forma bastante sintética propõe uma visão crítica sobre a problemática e antagônica relação indivíduo-sociedade, bem como os obstáculos que surgem diante da configuração do Self do indivíduo e que exigem um novo caminho da consciência teórica, capaz de resistir à aniquilação do conteúdo experiencial do pensamento.

Palavras-chave: emancipação, teoria crítica, educação, barbárie.

Abstract:

The premise that Auschwitz should not be repeated, which Theodor W. Adorno explicitly demands, along with the increasing violence and new barbarism that runs through the world, involve the question of the conditions that have made these events possible. The present work is part of an ongoing investigation and, in a very synthetic way, proposes a critical vision of the problematic and antagonistic relationship between the individual and society, as well as the obstacles that arise in the face of the configuration of the individual's Self and that require a new way of theoretical consciousness, capable of resisting the annihilation of the experience content of thought.



Keywords: emancipation, Critical Theory, Education, barbarism

Introducción

La premisa de que Auschwitz no se repita, que demanda explícitamente Adorno (1998), a la par con la creciente violencia y la nueva barbarie que recorre el orbe, entrañan la interrogante sobre las condiciones que han posibilitado estos sucesos. La crisis por la que está atravesando la humanidad, misma que se hace patente en las guerras de los países del Medio Oriente, en los atentados terroristas sobre poblaciones civiles europeas acompañados por un creciente fanatismo, en los miles de asesinatos que como resultado arrojan cuerpos no identificados que aparecen cada día en fosas comunes, al igual que tantas desapariciones de personas cuyo paradero se desconoce en los países de América Latina, todo esto hace que sea urgente e ineludible el regreso hacia el pertinaz señalamiento de los frankfurtianos sobre la creciente barbarie de la vida dañada que se vive en la actualidad; barbarie que se constata también en el empobrecimiento de nuestra experiencia (Petrova, 2020) no sólo en lo privado, sino en lo colectivo, en la humanidad en general, barbarie que se hace patente en “la prisión al aire libre” en que ha devenido la sociedad actual. En el presente texto propongo una visión crítica sobre la problemática y antagónica relación individuo-sociedad, así como los obstáculos que se presentan ante la configuración del Yo del individuo y que exigen una nueva forma de conciencia teórica, capaz de resistirse a la aniquilación del contenido de experiencia del pensamiento. Por ello he dividido la exposición en tres tesis que sin mayor preámbulo expongo a continuación:

I. El yo debilitado

Bajo la premisa de la legitimación de la razón que prevalece detrás de la voluntad de la mayoría, a partir de la Modernidad el llamado social ha consignado la unidad en una pretendida armonía en la cual todos los ciudadanos aparecen reunidos en una sola mente y en un solo corazón; unidos en un gobierno sabio y comedido que asegura los derechos iguales que las leyes protegen. Es más, el proceso civilizatorio, impulsado por el programa de la modernidad, se funda sobre el principio unitario de coherencia y estructuración tanto de la vida social, como del mundo exterior correspondiente a esta vida y suscita la formación de las instituciones que lo garantizan,

instituciones que a la postre devinieron la autoridad exterior para la estructuración de la disciplina, como nos lo indica Foucault (2002), de la uniformidad y de la reproducción ideológica, según Althusser (1988) entre muchos más, de la confianza en el liderazgo gubernamental para asegurar la experiencia “progresista”; experiencia que Bolívar Echeverría describe puntualmente como: “[...] la convicción empírica de que el ser humano, que estaría sobre la tierra para dominarla, ejerce de manera creciente su capacidad de conquistarla, aumentando y extendiendo su dominio con el tiempo, siguiendo una línea temporal recta y ascendente: la línea del progreso.” (2009, p. 9)

La reducción del hombre a sólo parte funcional del sistema social es propia de una concepción de la realidad que obedece a la cosificación de las relaciones humanas, donde los individuos y las cosas son objeto de manipulación para el funcionamiento adecuado de la sociedad en su totalidad, ya que como señala Adorno: “La totalidad se consigue sólo en virtud de la unidad de las funciones desempeñadas por sus miembros. En general, cada individuo tiene que realizar, para ganarse la vida, una función y se le enseña a ser agradecido mientras la tiene.” (2004, p. 10)

Es por demás señalar que Hegel dio la pauta para que la sociedad moderna se convirtiera en un medio para ofrecer a todos una vida digna, pero no mediante una regresión a estadios antiguos de civilización, sino deviniendo justa y solidaria a partir de su propia racionalidad. Es decir, no solo percatándose y sirviéndose de lo que de suyo la Modernidad tiene de racional y razonable, sino también, y al mismo tiempo, reflexionando sobre las huellas de lo racional que hay en lo irracional. La sospecha frente a la reconciliación pretendida por el espíritu hegeliano se ve refrendada en la actualidad por la perversidad que exhibe el intento desesperado de rescatar la verdad de una sociedad que ya se ha tornado falsa.

Ante tal escenario, Adorno denuncia que la racionalidad de lo real, es decir el cambio objetivo de la sociedad, en virtud de su propia dinámica hecha autónoma, hoy en día se ha dissociado del sujeto viviente como momento parcial en el despliegue del devenir. En una sociedad donde el *ethos* colectivo ha ido adoctrinando a los seres humanos para un saber reducido al mero constatar de hechos, mismo que deviene en un discurso político de cómo son o deben ser las cosas, el saber de sí de la conciencia se vuelca en una elección entre modelos preestablecidos, para quedar fuera de sí, dominada por el principio de identidad operante dentro de un sistema social hegemónico y monolítico. Precipitando su vida entera en un mundo extraño, una existencia



exterior, paradójicamente la conciencia debilitada le permite al individuo conservar su sí mismo, sin siquiera extrañar un *Yo*. De este modo, la conciencia —desposeída de su lado subjetivo y crítico— permite a la objetividad operante que se instale como una lógica interna que prescribe la configuración del individuo, sometido éste en consecuencia a la presión social que gravita en torno suyo, y convirtiéndolo en un engranaje con determinadas funciones, privado de conciencia de su situación. La cosificación se instala en el mismo interior del individuo, difuminando cualquier oportunidad de la conciencia para reconocerse como autoconciencia ante la objetividad operante de la estructura impersonal del mundo objetivamente determinado. Así se pronuncia Adorno al respecto:

La cultura se ha vuelto ideológica no sólo como el *summum* de las manifestaciones subjetivas del espíritu objetivo, sino también a gran escala como la esfera de la vida privada. Mediante la apariencia de importancia y autonomía, esta esfera oculta que ya sólo se arrastra como un apéndice del proceso social. La vida se transforma en la ideología de la cosificación, que es la máscara de lo muerto. (2008, p. 21)

La amenaza real que constriñe al sujeto se hace patente de cara al constatar que, los individuos disciplinados para el consumo, son inhabilitados de la realización de una dimensión interna que podría satisfacer la aspiración a la felicidad, dimensión que presupone una libertad interior y se caracteriza por ser este espacio privado en el cual el hombre se concreta en un *yo*. En las conversaciones con Hans Becker, reunidas bajo el título de Educación para la emancipación, Adorno advierte que:

El mayor defecto con el que hay que enfrentarse hoy consiste en que las personas no son ya realmente capaces de experimentar, sino que entre ellas y lo que ha de ser experimentado se interpone activamente esa capa estereotipada a la que hay que oponerse. (1998, p. 100)

Puesto que la imagen de indestructibilidad proyectada de la realidad como un verdadero estado de cosas es la que sujeta incluso a la espontaneidad, desenmascararla como una alucinación adquiere objetivamente el carácter de una fantasía. Pero como fantasía, ésta requiere de todas las



facultades del hombre y precisa de lo más contingente del individuo, recuperando su materialidad y despertando su sensibilidad del letargo que objetivamente le ha sido inducido. Frente a la estrategia organizadora de las experiencias sensibles, propia del mundo funcional y su ley unificadora, recuperar la expresión del dolor corpóreo, placer, finitud y fragilidad propios de la existencia individual es lo que fragmenta la conciencia de una colectividad unificadora y resalta la irreductibilidad de la experiencia humana. Como actividad cognitiva autónoma y espontánea, la fantasía penetra la fachada del pensamiento clasificatorio y rescata al ente determinado de las representaciones estadísticas, para dar testimonio de la coacción y la injusticia reinante y desvelar lo irritante que resulta todo aquello que se le impone como incuestionable. En su reflexión crítica, siguiendo el postulado benjaminiano de *eternizar lo pasajero* y hacer saltar las particularidades íntimas del objeto, Adorno repudia el pensamiento identificador, ya que éste cosifica y reduce a los individuos a prototipos, e insiste en recuperar la capacidad diferenciadora de la conciencia individual:

Diferenciado es quien sabe distinguir en la cosa y en su concepto lo más pequeño e inaprensible para el concepto; a lo más mínimo sólo tiene acceso la diferenciación. Diferenciación es la experiencia del objeto convertida en forma subjetiva de reacción. Su postulado es la posibilidad de tal experiencia, y en él se refugia la componente mimética del conocimiento: la afinidad de cognoscente y conocido. (1975, pp. 50-51)

El proceso de diferenciación así demanda de la colaboración entre la fantasía y la transformación mimética para generar el conocimiento: lo no conceptual se vuelve comprensible, sin sacrificar lo conceptual, y le devuelve la vida dentro de una constelación cambiante. Se recupera la tensión inmanente del conocimiento con lo contingente particular que ha sido oprimido.

II. La educación pedagogizada

El exceso de la racionalidad, como esta exaltación de la instrumentalidad en el dominio y ordenamiento racional de la sociedad en toda su dimensión, resulta en un defecto propio de la racionalidad; la humanidad misma queda sujeta a la sinrazón de meras constelaciones de poder y

la preeminencia de la conjugación de las fuerzas económicas reducen al individuo a la condición de mero *funcionario de un engranaje*, reproducido por el mundo administrado. En contrapartida, la mayoría de edad, postulada por Kant como uno de los factores constitutivos de la libertad, es asimismo uno de esos presupuestos fundamentales de la democracia, ya que el mayor de edad es quien habla por sí mismo porque ha pensado por sí mismo, no repite lo que los demás dicen y muestra una resistencia ante la justificación de todo lo meramente puesto por el simple hecho de que existe. Si el fin de la educación es el de preparar a los individuos para alcanzar la mayoría de edad y disponerlo en la vía de su emancipación, el sistema, en su afán de coacción social como sentido universal, neutraliza cualquier paso hacia aquella mediante el reforzamiento del orden, en cuyo apoyo entra el argumento en contra del conocimiento *no reglamentado*.

La especialización disciplinaria propagada para la eficacia y eficiencia pedagógicas, a la par con la actual aplicación de tecnología para la enseñanza a distancia, ha conducido a una curiosa disociación de la reflexión y la especulación. Reflexión y especulación fueron postulados por Hegel como esenciales para el pensamiento filosófico. En vista de los tiempos reducidos en el ejercicio intelectual, la especulación ha devenido en la formulación de hipótesis, las cuales, disociadas de la reflexión están enmarcadas en saberes clave para el aprendizaje. “El problema de la inmanente falsedad de la pedagogía, –nos explica Adorno–, reside en que recorta la cosa tratada a la medida de los receptores, y no constituye un trabajo puramente objetivo por la cosa misma. Es más bien un trabajo «pedagogizado»” (1993, p. 69). La ferviente organización progresista del pensamiento se refleja en la cuidadosa selección de contenidos del aprendizaje, los cuales, a pesar de ser minuciosos, están lejos de entender los hechos y la constelación de factores que los condicionan. Es importante decir que una reflexión, así, es apenas capaz de incidir en la realidad; a menos que no esté figurando dentro de la constelación públicamente reconocida de ideas.

Para desgracia de educadores y alumnos, la reproducción *ad nauseum* de este saber acumulado de hechos y datos históricamente aislados se ha convertido en el *ethos* pedagógico. El encapsulamiento dialógico se hace todavía más patente bajo las condiciones actuales del confinamiento y, paradójicamente, la educación, a la cual todavía hoy en día se le confía el potencial de conducir hacia un cambio cualitativo del devenir de la humanidad, cede lugar a la mera instrucción para las tareas sociales. En este sentido, destaca el papel de la educación en la

formación del retoño económico y su utilidad para las actividades mercantiles. A ello obedece el llamado por una *educación para la vida real*. El método estandarizado de las teorías pedagógicas que obedecen al discurso lógico-formal hegemónico, resulta realmente seductor. Los maestros, siguiendo el camino regulado de la pedagogía, transmiten la “sabiduría”, parcelada en las diversas asignaturas, por muy problemática que ésta fuese, la reducen a una relación de hechos y datos concretos. Y es precisamente la “frialdad” de la argumentación objetiva lo que intensifica el sentimiento de aislamiento y desesperación que padecen casi todos los individuos hoy en día. Esta misma sensación los convierte en presas fáciles para el discurso manipulador. El cinismo con el que actúan las estructuras del poder, que se hace patente en las estructuras académicas y en las políticas pedagógicas que las acompañan, es explicado por Adorno de la siguiente manera: “Así como el sistema no deja nada fuera de sí, así se comporta con sus oyentes el maestro, el orador, el demagogo. Su autoridad irracional resulta mediada por la *ratio*; la pretensión de liderazgo lo es mediante la coerción lógico-argumentativa” (1986, p. 41). En el desenlace de la sociedad postindustrial, el puesto que han venido a ocupar las ciencias particulares puede ser fácilmente reconocido dentro de la división social del trabajo. Su comportamiento operante y producción de datos funcionales están sojuzgados a las reglas de la revalorización del capital invertido, y aun cuando su utilidad no sea identificada de manera inmediata, todas sus indagaciones y objetos de estudio poseen una potencial aplicabilidad e incluso los nuevos descubrimientos son previamente declarados propiedad privada.

En este contexto social de ofuscación y ceguera, el ímpetu de hacer, de progresar, de seguir adelante en el frenesí del consumo, del poder y de la generación de ganancias, la educación en su función de apropiación subjetiva de la conciencia cede paso a prácticas pedagógicas que instruyen en la identificación con las formas culturales hegemónicas. Desembarazada de la preocupación por una subjetividad individual, la educación así pedagogizada propugna por la constitución y la integración de la colectividad y, al mismo tiempo, por la introducción del individuo aislado bajo el signo de esa poderosa colectividad. Y en la aspiración de permanecer en armonía con la realidad pretendidamente invariante, se anula toda contradicción sin la cual la reflexión subjetiva deviene supeditada al mero constatar de los hechos privándolos de todo contenido e inhabilitando el pensamiento dialéctico. Lo cual nos lleva a la tercera y última tesis que titulamos:

III. Perturbar la paz

El contradictorio dinamismo del devenir social, exacerbado por las condiciones actuales de vida y por cambios cada vez más dramáticos y radicales en el orden general de las cosas, hacen que la pregunta ¿cómo educar? se vuelva aún más urgente. Por ello, la ambición performativa del sistema educativo obedece al llamado de la socialización total, y a esto se circunscriben en cierta medida las premisas de las que parten los proyectos y programas de acción e intervención en la práctica educativa. Dichos programas, lejos de atender a la diversidad y conducir hacia un pensamiento crítico, ponderan bajo una misma consideración evaluativa a los alumnos para su capacitación y para el cumplimiento de exámenes estandarizados. Ante tal panorama, la alfabetización, como uno de los problemas centrales en el ámbito escolar, lejos de representar un paso más allá hacia el pensamiento crítico, se enfoca al dominio de ciertas “habilidades” definidas en términos mecánicos y meramente funcionales, como la producción de fichas bibliográficas o la medición de la velocidad de lectura, como si de aquella dependiera la comprensión de lo leído. En cuanto que apuestan por la conformación de una colectividad uniforme y acrítica, las prácticas habituales para la habilitación de la lectura y la escritura se resuelven en una mera instrumentalización.

Es justamente en la crítica informada de esta práctica estandarizada y enajenante, donde cobran vigencia las propuestas de pedagogos críticos como Henry Giroux, Paulo Freire o Michel Apple, quienes, en contraste con el anclaje en la positividad de las formas de subjetivación dominantes, replantean a la lectura y la escritura como una práctica pedagógica que, dejando atrás toda instrumentalización, pueda resignificarse a sí misma, para estar en condiciones de asumir críticamente la relación entre el lenguaje y la realidad. A ello apunta también la apuesta de Freire por una alfabetización no como un proceso cognitivo de decodificación de signos, sino como un compromiso crítico de experiencia vivida en relación con otros, o como el propio Freire lo define:

Pensábamos en una alfabetización que fuese en sí un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores, en una alfabetización en que el hombre, no siendo su

objeto, desarrolle la impaciencia, la vivacidad, característica de los estados de estudio, la invención, de reivindicación” (1997, p. 100).

En contraste con la alfabetización mecanizada que conduce a lectores dóciles que reproducen sin cuestionar lo que leen y sin una real aprehensión significativa del texto, el autor propone el desarrollo de la lectura crítica que sitúa al lector en un contexto particular lo que se lee y establece una relación dialéctica entre la palabra y el mundo. De tal forma, la alfabetización crítica se convierte en formadora para la ciudadanía. De allí que, la rigurosa “lectura del mundo” supera el mero darse cuenta de los hechos para conducir hacia la comprensión crítica del entorno social. La necesidad de la alfabetización crítica, además, es subrayada por el pensador de cara a la constatación de “una especie de *cansancio existencial*” acompañada por una *anestesia histórica* (Freire, 1997, p. 55), en la cual la idea de un mañana diferente como proyecto ya se ha perdido.

La idea de un hoy perverso y violento, que se repite para siempre, es de la cual parten también Giroux y McLaren (1998) para hablar de una alfabetización crítica, cuyo potencial radica en desestabilizar las constelaciones de hechos, y mitos domesticados que sirven frecuentemente para legitimar las relaciones existentes de poder y privilegio entre los grupos dominantes, o como lo explican los autores:

Una alfabetización crítica se sitúa en sí misma en la intersección del lenguaje, la cultura, el poder y la historia, los nexos en los cuales las subjetividades de los estudiantes son formadas a través de la incorporación, la acomodación y la contestación. La lucha es aquella que implica *su* historia, lenguaje y su cultura. Lo que hace a la alfabetización "crítica" es su habilidad para construir al principiante aprendiz, enterarse de cómo trabajan las relaciones de poder, las estructuras institucionales, y los modelos de representación en y a través de las mentes y los cuerpos de los principiantes para mantenerlos a él o ella impotentes, impresos en una cultura de silencio. De hecho, una perspectiva crítica demanda que los verdaderos procesos ideológicos del lenguaje deben interrogarse a sí mismos. (p. 166)

Sólo entonces lo involucrados en el proceso educativo podrán adentrarse más allá de datos fácticos, hechos aislados y suministros teóricos, sino que se vincula con el contexto y existencia



de los participantes y se concreta mediante la crítica inmanente a la cultura y la sociedad para devenir una praxis verdadera. Es decir, la alfabetización crítica resulta una experiencia vivencial que pone en movimiento el pensar desde la subjetividad misma. De cara al exceso de discursos neutrales, despolitizados o abiertamente vinculados con intereses particulares, la pedagogía crítica provee modelos y categorías cruciales para cuestionar y desenmascarar las dimensiones ideológicas y materiales del contexto social. Finalmente, me gustaría concluir con una cita de Herbert Marcuse, quien explica:

Para el grado en que la conciencia crítica ha sido absorbida y coordinada por la sociedad opulenta, el hecho de que la conciencia se libere de la manipulación y el adoctrinamiento impuestos sobre ella por el capitalismo, se convierte en una tarea y en un prerrequisito primordiales. El desarrollo, no de la conciencia de clase, sino de la conciencia como tal, libre de las distorsiones impuestas sobre ella, parece ser el prerrequisito básico para un cambio radical. Y como la represión se extiende y aplasta a toda la población sometida, la tarea intelectual, la tarea de discusión y de educación, la tarea de desgarrar no sólo el velo tecnológico sino también los demás velos tras los cuales operan la dominación y la represión, todos estos factores "ideológicos" se transforman en verdaderos factores materiales de una transformación radical. (1969, p. 50)



Obras consultadas

Adorno, Th. (1998). Educación para la emancipación. Conferencias con Hellmut Becker (1959 – 1969), Madrid: Ediciones Morata S.L.

Adorno, Th. 1975. *Dialéctica negativa*, Madrid: Taurus Ediciones.

Adorno, Th. 1986. *Sobre la Metacrítica de la teoría del conocimiento*, México: Planeta-De Agustini.

Adorno, Th. 1993. *Consignas*, Buenos Aires: Amorrortu Editores

Adorno, Th. 2004. *Escritos sociológicos I*, Madrid: Akal.

Adorno, Th. 2008. *Crítica de la cultura y sociedad I. Prismas. Sin imagen directriz*, Madrid: Akal.

Althusser L. 1988. *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Bolívar E. 2009. *Qué es la modernidad*, México: UNAM.

Foucault, M. 2002. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. 1997. *La educación como práctica de la libertad*, México: Siglo XXI.

Freire, P. 1997. *Política y educación*, México: Siglo XXI.

Giroux, H., McLaren, P. 1998. *Sociedad, cultura y educación*, Madrid: Miño y Dávila Editores.

Marcuse, H. 1969. *La sociedad industrial y el marxismo*, Buenos Aires: Editorial Quintaria.

Petrova, G. 2020. La experiencia agostada: entre la aniquilación y la emancipación. *Revista Religación*, Vol. 5, No. 26, pp 59-70. **doi:** 10.46652/rgn.v5i26.750