

PENSAMIENTO DE LA IDENTIDAD, LENGUAJE
UNIDIMENSIONAL Y DIALÉCTICA NEGATIVA.
UNA REFLEXIÓN EDUCATIVA DESDE H. MARCUSE
Y TH. W. ADORNO

Identity thinking, one-dimensional language and negative dialectic. An educational reflection from H. Marcuse and Th. W. Adorno

Pensée identitaire, langage unidimensionnel et dialectique négative. Une réflexion éducative de H. Marcuse et Th. W. Adorno

Juan Carlos SÁNCHEZ ANTONIO
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Instituto de Investigaciones Sociológicas. Avda. Universidad, s/n. C. P. 68120, Colonia 5 señores. Oaxaca, México. zarathusyra100@hotmail.com

Fecha de recepción: enero de 2018
Fecha de aceptación: marzo de 2018

RESUMEN

El presente ensayo pretende retomar la propuesta epistemológica de la dialéctica negativa como una herramienta potencial para contribuir a desmantelar la falsa adecuación entre sujeto-objeto que ha caracterizado el pensamiento de la identidad de las ciencias modernas positivistas y el lenguaje unidimensional de las sociedades actuales. Se tomará un ejemplo al analizar la influencia de la lógica de la identidad y el lenguaje unidimensional en los libros de texto de educación primaria de México.

Con ello se busca argumentar la necesidad de reinstalar la negatividad del pensamiento y la afirmación de la no-identidad entre concepto-realidad como principio fundamental para recuperar lo diferente y lo negado por la lógica de la identificación sujeto-objeto en la construcción del conocimiento escolar.

Palabras clave: dialéctica negativa; pensamiento de la identidad; razón instrumental; Marcuse y Adorno.

SUMMARY

The present essay intends to return to the epistemological proposal of the negative dialectic as a potential tool to help dismantle the false adaptation between subject-object that has characterized the thought of the identity of modern positivist sciences and the one-dimensional language of current societies. An example will be taken when analyzing the influence of the logic of identity and unidimensional language in textbooks of primary education in Mexico. This seeks to argue the need to reinstate the negativity of thought and the affirmation of non-indigence between concept-reality as a fundamental principle to recover the different and denied by the logic of subject-object identification in the construction of school knowledge.

Key words: negative dialectic; thought of identity; instrumental reason; Marcuse and Adorno.

SOMMAIRE

Le présent essai vise à revenir à la proposition épistémologique de la dialectique négative à un outil potentiel pour contribuer à démanteler la fausse adaptation entre sujet-objet qui a caractérisé la pensée de l'identité des sciences positivistes modernes et le langage unidimensionnel des sociétés actuelles. Un exemple sera fait en analysant l'influence de la logique de l'identité et du langage unidimensionnel dans les manuels de l'éducation primaire au Mexique. Ceci cherche à argumenter la nécessité de rétablir la négativité de la pensée et l'affirmation de la non-indigence entre le concept-réalité comme principe fondamental pour récupérer le différent et dénié par la logique de l'identification sujet-objet dans la construction du savoir scolaire.

Mots clés: dialectique négative; pensée d'identité; raison instrumentale; Marcuse et Adorno.

1. INTRODUCCIÓN

Por mucho tiempo, el *pensamiento de lo idéntico* –que ha tenido su máxima expresión en el idealismo alemán del siglo XIX– ha constituido uno de los pilares filosóficos fundamentales de las ciencias modernas positivistas. El *pensamiento de lo mismo*, la adecuación sujeto-objeto y la idea del sujeto soberano dueño de sí y de la naturaleza han convertido a la razón moderna ilustrada en una racionalidad que domina y controla (instrumentalmente) la naturaleza y al hombre. En un primer momento, se expondrá brevemente la *ontología de lo mismo* como identidad entre pensar y ser (es lo mismo el ser que pensar) en el pensamiento de Th. W. Adorno y H. Marcuse. Posteriormente, se examinará cómo esta racionalidad que privilegia la *adecuación entre sujeto-objeto* ha impregnado el desarrollo de un *lenguaje unidimensional* que ha obstaculizado la comprensión histórica de la dominación y la explotación de la naturaleza y del hombre en las sociedades actuales. Para ello se tomará un ejemplo, al examinar el *lenguaje unidimensional* empleado por los libros de texto de las escuelas primarias de México. Finalmente, se tratará de retomar los aportes del *pensar por oposición* de H. Marcuse y la *dialéctica negativa* de Th. W. Adorno, como la *afirmación de la no-identidad entre concepto y realidad*, para contribuir a la reflexión crítica que permita cuestionar radicalmente el *pensamiento de lo mismo* en la teoría educativa y los procesos escolares.

2. EL PENSAMIENTO DE LO IDÉNTICO EN FILOSOFÍA CRÍTICA DE TH. W. ADORNO Y H. MARCUSE

Una de las críticas que se la ha hecho a la *filosofía de la identidad* del idealismo alemán del siglo XIX fue haber planteado una *ontología de lo mismo* que toma como presupuesto constituyente (fundacional) que es el Yo quien pone al Yo como idéntico a sí, como fundamento indubitable y originario de todo¹. La subjetividad auto-fundada es *incondicionada* (pura) en la medida que la fundamentación originaria no depende de las condiciones materiales y empíricas de la realidad concreta². Es

1. La concepción del ser como identidad del pensar con el ser viene desde Parménides de Elea (2007). «Así que es lo mismo pensar y el pensamiento de que algo es, pues sin lo que es, en lo que está expresado, no hallarás el pensar; que no hay ni habrá otra cosa fuera de lo que es» (PARMÉNIDES, 2007, 27). El ser es lo idéntico, lo que no cambia, lo mismo a la identidad entre ser y pensar.

2. «El Yo absoluto exige radicalmente que el Yo finito devenga igual a él, que erradique de sí, de un modo absoluto, toda multiplicidad y cambio» (SCHELLING, 2004, 100). Así, en este sentido, el «Yo se pone a sí mismo absolutamente y a toda realidad, pone todo como pura identidad, es decir, como idéntico consigo mismo» (SCHELLING, 2004, 114). De modo tal que el «principio de identidad afirma que “todo ente es idéntico a sí mismo”, expresado en la fórmula: $A = A$. Este es el primer principio fundamental de la lógica del pensar» (CALDERÓN, CALDERÓN y RASCÓN, 2016, 46) moderno. Así « $A = A$ es yo = yo. Es el “yo pienso”. Yo = yo. Toda identidad encuentra su garante en la identidad de la conciencia de sí. Porque “yo pienso” es que $A = A$, si hay A. Pero “yo pienso” no está sometido a una hipótesis, es el nuevo principio apodíctico. Y si $A = A$, es porque el “yo pienso” acompaña todo concepto. Yo = yo acompaña a todo» (DELEUZE, 2014, 354).

por medio de este proceso que el «Yo se *auto funda*, así mismo, sin necesidad de recurrir a la experiencia sensible o al mundo exterior-fáctico» (Adorno, 2014) para determinar, desde ahí, el despliegue de una racionalidad ontológica-epistémica que definirá la construcción del conocimiento moderno como una adecuación/identidad entre el sujeto (concepto) y el objeto (la realidad)³. Por tanto, el pensamiento de la identidad «se convierte en una instancia de una doctrina de la acomodación en la que el objeto al que tiene que orientarse el sujeto devuelve a este lo que el sujeto le infringió [...]. En ella viven elementos de afinidad del objeto con su pensamiento [...]. Es *hybris* que la identidad exista, que la cosa se corresponda con su objeto» (Adorno, 2014, 145). La adecuación/identidad sujeto-objeto como criterio de verdad será la base del pensamiento de lo mismo que tiende a igualar/reducir lo distinto en identidad.

El proceso de construcción de la experiencia de la conciencia o del Yo trascendental –que no depende de la experiencia– es un *devenir in-volutivo* que parte del «cogito» hacia la realidad empírica (diversa y heterogénea), y regresa nuevamente a él (a lo mismo) como el resultado de un movimiento que se da al *interior* de la subjetividad que constituye lo real (idéntico al Yo). Lo que importa en este proceso es la «adecuación entre la subjetividad que funda al objeto y el objeto fundado por la subjetividad que es idéntica a sí» (Marcuse, 1999). En donde lo que importa es lo «unificado por la fuerza de la relación consigo mismo, mediante el cual el sujeto pone sus determinaciones como momentos de su propia autorrealización» (Marcuse, 1999, 143). Se ve, entonces, que existe una primacía del sujeto (y del concepto) por encima de lo objetivo, la realidad empírica, concreta y diversa que fue descalificada como punto de arranque en la construcción del conocimiento. El mundo empírico-fáctico «aparece divergente, disonante, negativo en tanto en cuanto por su propia formación la conciencia tenga que tender a la unidad [identidad]: en tanto en cuanto mida lo que no es idéntico con ella por su pretensión de totalidad» (Adorno, 2014, 17); unidad e identidad total entre el concepto y el objeto (razón e historia) pensado como lo mismo.

La «ontología de lo idéntico reduce los objetos a su concepto» (Adorno, 2014), adecuándolos a la interioridad de una subjetividad que los funda como idéntico a sí (para no contaminar al Yo de la experiencia contingente). El pensamiento de lo idéntico procura romper con las propiedades heterogéneas de lo real para convertirlo (igualarlo) a lo mismo del Yo que lo funda. No hay necesidad de que la subjetividad absoluta salga fuera de sí para identificar el concepto y el objeto; el movimiento que despliega el pensamiento es enteramente *intra-subjetivo*. La realidad, es decir, «la diferencia y lo heterogéneo es producido inmanentemente como

3. Así, por ejemplo, para F. Schelling, todo «saber se basa en la coincidencia de algo objetivo con algo subjetivo [...], sólo se *sabe* lo verdadero, y la verdad es puesta generalmente en la coincidencia de las representaciones con sus objetos» (SCHELLING, 2005, 149). La verdad es *puesta* por el pensamiento en la *coincidencia* del concepto y los objetos conceptualizados por él.

lo *mismo* al *Yo auto fundado* que se desliza satisfecho ante lo que el pensamiento quiere concebir como lo idéntico» (Adorno, 2014).

Dar primacía ontológica a lo idéntico significa anular las diferencias del mundo fáctico-empírico. Este «proceso descalifica la heterogeneidad de la vida empírica y convierte en lo mismo a todo lo diverso» (Adorno, 2014), que fue excluido en el proceso de construcción del conocimiento. Dicho movimiento de *reducción de lo diverso a lo mismo*, al atravesar la ilustración, y converger con el modo social de producción capitalista, ha cosificado el pensamiento social reduciéndolo a una «unidimensionalidad técnica, adecuación entre concepto y función» (Marcuse, 2001) que «contrae la sintaxis del pensamiento» (Marcuse, 2001). Este «razonamiento unidimensional debilita el carácter dialéctico del mismo y la negatividad como oposición al estado de cosas sociales objetivadas/reificadas» (Marcuse, 2001). La «ausencia de la negatividad entre pensamiento y realidad llama a identificar el pensamiento de lo mismo con el estado de cosas existentes que son irracionales» (Marcuse, 2001). El conocimiento desde el pensamiento de lo mismo se convierte en la adecuación sujeto-objeto que, al indentificarlos, reduce la diversidad de diferencias del objeto a favor de la identidad del sujeto al interior de un concepto unificador. Es esta operación reductora, unidimensional del pensamiento de lo mismo, la que tanto H. Marcuse como Th. W. Adorno intentan superar cada uno a su manera.

Th. W. Adorno y H. Marcuse coinciden en reinstalar la materialidad del conocimiento que fue despreciado por la ontología de lo mismo, e introducen cada uno a su manera la *negatividad* o la no-adecuación entre sujeto y objeto en la estructura material (social) del conocimiento. Solo que H. Marcuse (2001) llama a este proceso una «dialéctica materialista que reinstala el pensamiento de oposición para liberar el lenguaje unificado (técnico) por la adecuación/identidad entre lenguaje (pensamiento) y función (razón instrumental)» (Marcuse, 2001). Mientras que Th. W. Adorno intenta cuestionar la dialéctica hegeliana y reconocer que en ella aún «viven elementos de afinidad del objeto con su pensamiento [...], que la cosa corresponda con su concepto» (Adorno, 2014, 145). Ambos rechazan la dictadura de la identidad y la primacía ontológica del concepto/sujeto que excluye la gran diversidad empírica de lo real al constituirlo como una expresión idéntica a ella.

Para romper con la tiranía del sujeto (idéntico a sí), Th. W. Adorno se propone un programa de crítica inmanente al idealismo alemán⁴, que, al «criticar la soberanía del concepto desde el concepto» (Adorno, 2014), pretende emancipar el concepto del pensamiento de la identidad y reinstalar la no-identidad entre sujeto-objeto como negatividad material en el concepto, pero mediado negativamente con el objeto⁵. Las mediaciones son el resultado de múltiples determinaciones mutuas,

4. Para tener una idea un poco más clara del programa de la crítica inmanente del idealismo alemán que se propuso Th. W. Adorno, revisar el artículo de ZAMORA (2009b, 45-72).

5. «El sujeto es lo que *no* es el objeto y el objeto es lo que *no* es el sujeto. No hay igualdad que pueda restaurarse porque sencillamente no hay tal igualdad o identidad» (ASSALONE, 2013, 35) entre ellos.

no hay primacía ontológica inmediata de cualquiera de las dos, ni el concepto ni la realidad tienen existencias independientes por sí mismas. Tanto el sujeto como el objeto son mediaciones (no inmediatas) constituidas por múltiples determinaciones, pero dentro de la lógica de la afirmación de la no-identidad entre sujeto-objeto; tanto el concepto como la realidad son afirmadas (en sus diferencias) solo en su no-identidad con respecto al otro. En este sentido «achacar la identidad a la no-verdad, no instaura ningún equilibrio entre sujeto y objeto, ninguna omnipotencia del concepto de función en el conocimiento» (Adorno, 2014, 174), sino la no-identidad entre sujeto-objeto en la estructura material como condición para la producción de conocimientos que cuestionan el estado de alienación y dominación social.

Sin embargo, en la crítica del pensamiento de la identidad, Th. W. Adorno reconoce una «preponderancia del objeto» (Adorno, 2014), en la medida que este siempre es más de lo que puede significar un concepto⁶. «El objeto sólo puede pensarlo el sujeto, pero siempre se mantiene frente a éste como algo distinto» (Adorno, 2014, 174). Nunca el sujeto podrá conceptualizar con total identidad al objeto que se le escapa como siempre otro/distinto. Lo real empírico-fáctico es siempre irreductible a las mediaciones conceptuales del sujeto. «La prerrelación del objeto significa la progresiva diferenciación cualitativa de lo en sí mediado, un momento de la dialéctica que no está más allá de ésta pero que se articula en ella» (Adorno, 2014, 175). Es decir, el objeto predado (inmediato-mediado) siempre significa una progresiva diferenciación con el sujeto que intenta determinarlo, conceptualizarlo, sin lograr nunca su captura (conceptualización) definitiva. Es esta preponderancia del objeto la que evita también que el acto de pensar se cierre al identificar completamente al sujeto y el objeto.

El sujeto está desde siempre mediado (negativamente) por el objeto, y este se sitúa siempre ya mediado (determinado) negativamente por el sujeto, con el fin de que nunca se identifiquen completamente y se cierre el proceso de pensar. La inmediatez del sujeto (puro) no es originario, pues supone siempre la mediación (negativa, no-idéntica) con lo real, lo empírico-fáctico. «Sin sujeto el objeto no puede ser pensado ni siquiera como idea; pero sí el sujeto sin objeto. Ser también objeto forma parte del sentido de la subjetividad» (Adorno, 2014, 174-175). El sujeto

6. Por ejemplo, Eduardo Assalone propone una lectura diferente de la preponderancia del objeto, al decir que preponderancia conlleva reconocer la inmediatez del objeto. Así, «la preponderancia del objeto implica la preponderancia de lo inmediato. Toda mediación actúa sobre un algo no cognitivo no mediado [...]. Esta "inmediatez no-idéntica" es ontológicamente independiente de cualquier mediación conceptual cognitiva que se aplique a comprenderla, aunque, claro está, una vez que ha sido mediada no es más independiente (en el campo del conocimiento)» (ASSALONE, 2013, 43, 45) como condición de posibilidad del pensar negativo. Él propone reconocer la inmediatez no-idéntica del objeto que sobrepasa desde siempre al sujeto no-idéntico al objeto, en la medida que el objeto es inmediato ontológicamente (originario), pero epistemológicamente necesita ser mediado por el concepto para ser conocido, de ahí la relación necesaria entre inmediato y mediado en el plano epistémico, pero no en lo ontológico (la realidad existe, independientemente de ser conocido o no por el sujeto).

puro, inmediato no es posible sin ser mediado (negativamente) por el objeto, el sujeto siempre es ya objeto, pero el objeto no puede ser sujeto sin ser mediado (determinado) conceptualmente por este último.

La mediación sujeto-objeto pasa por un proceso rico en múltiples determinaciones dialécticas que *niegan* la identidad pensamiento-realidad para ser transformados cada uno en algo distinto, en tanto soportes (subjetivo-objetivo) de estructuras que legitiman un estado de cosas objetivas y subjetivas como irracionales para la existencia humana. Por ello, la «supresión de esta dimensión en el universo social de la racionalidad operacional es una *supresión de la historia* [...]». Es una supresión del propio pasado la sociedad y su futuro» (Marcuse, 2001, 128). La mediación negativa de oposición sujeto-objeto es necesaria para no olvidar el pasado histórico de las prácticas y las estructuras de dominación que las han constituido. De esta manera, el principio ontológico de la no-identidad sujeto-objeto llegó a ser el fundamento filosófico –con sus respectivas diferencias– tanto del pensamiento de Th. W. Adorno como del de H. Marcuse.

Por su parte, H. Marcuse –al igual que Th. W. Adorno– recupera el carácter material (social) y reintroduce el carácter crítico-negativo del pensamiento en la construcción del conocimiento para superar la reificación social objetivada (capitalista) en «forma de sintaxis social contraída/identificada con la razón instrumental» (Marcuse, 2001). Solo que H. Marcuse, orientado por sus lecturas freudo-marxistas, intenta dar un paso atrás, al considerar la liberación del eros reprimido por el principio de la realidad (configurado y cosificado por el pensamiento de la identidad), propone una «revolución sexual en forma de un eros desublimado, maduro, equilibrado» (Marcuse, 2010). Mientras que Th. W. Adorno se refugia en la «obra de arte como una experiencia estética radical y genuina, ya que ella se acerca miméticamente a los objetos sin apropiárselos conceptualmente» (Adorno, 2004). En esta experiencia estética (no conceptual), Th. W. Adorno encuentra el «depositorio último para superar los efectos nocivos de la expansión del pensamiento de la identidad» (Adorno, 2004) en todo el tejido social⁷. Es aquí en donde se pretende recuperar los aportes de H. Marcuse y Th. W. Adorno en sus planteamientos, aunque diversos y con notables diferencias, para tomar, de sus respectivas contribuciones, elementos que nos permitan visibilizar y analizar los efectos del pensamiento de la identidad y el lenguaje unidimensional en la práctica y la teoría educativa.

7. Sin embargo, tanto Th. W. Adorno como H. Marcuse, quedan aún atrapados en el paradigma de la *filosofía de la identidad* al no poder romper, según lo ha dicho el propio J. HABERMAS en el *Discurso filosófico de la modernidad* (1989), el *solipsismo* (intrasubjetivo) en sus teorías por no tomar en serio la *intersubjetividad* como condición previa en la construcción epistémica del sujeto y el objeto. Este un tema interesante para comprender que ni Th. W. Adorno ni H. Marcuse logran del todo escapar al pensamiento de lo idéntico dado el solipsismo ontológico que aún subyace en sus respectivas ontologías. No voy a tratar de explicar el *solipsismo* oculto en la obra de ambos, pues esto rebasaría el sentido del presente artículo, pero sí es necesario reconocer al menos uno de los puntos ciegos que tienen la *dialéctica negativa* de Th. W. Adorno y el *pensar por oposición* de H. Marcuse.

3. EL LENGUAJE UNIDIMENSIONAL Y LA RAZÓN INSTRUMENTAL

Herbert Marcuse, en el *Hombre unidimensional* (2001), analiza el impacto que ha generado la racionalidad tecnológica en las formas culturales y políticas que tienen los individuos de pensar y concebir la vida en las sociedades avanzadas. Él examina el modo en que el lenguaje y la sintaxis, a través del orden lingüístico de la razón técnica, lejos de cuestionar las cosas, lo que hacen es «identificar las cosas y sus funciones» (Marcuse, 2001). Aspecto por el cual, el pensamiento crítico, una vez más, vuelve a ser colonizado por la razón técnica dominante. Dicho proceso obnubila, en el registro de la razón crítica, las contradicciones y otras posibilidades de negar los conceptos con los cuales pensamos la vida cotidiana. Esta ausencia de las contradicciones a nivel del concepto y los objetos a los cuales representan hacen que «las palabras y las cosas tiendan a coincidir, o, mejor dicho, el concepto tiende a ser absorbido por la palabra» (Marcuse, 2001, 117).

En las sociedades capitalistas avanzadas y en «vías de desarrollo» existe una reducción del significado de una cosa que se define por sus funciones. Una cosa se define, conceptualmente, por el uso que le damos. Por tanto, «la funcionalización del idioma expresa una reducción del sentido que tienen los objetos» (Marcuse, 2001). Esto excluye otras conceptualizaciones sin dar espacio al sujeto hablante de cuestionar los significados con los cuales habla y hace las cosas. Hecho por el cual «el pensamiento funcionalizado, contraído y unificado es el lenguaje del pensamiento unidimensional» (Marcuse, 2001, 125) que gobierna, a través de los «conceptos operacionales» (Marcuse, 2001), el hacer y el decir de los individuos en la vida cotidiana.

Los conceptos operacionales, que conforman la razón instrumental, son aquellas representaciones mentales que, en vez de comprender algo a través de un proceso de reflexión profunda y negativa, lo que hacen es seguir una secuencia de pasos «encerrados en el círculo de las condiciones prescritas por la fórmula» (Horkheimer, 1973; Marcuse, 2001; Adorno, 2014) o el instructivo. Representa un tipo de lenguaje unidimensional (el concepto se define/identifica únicamente por su función y no por los diversos significados que pueda tener) que no da razones ni mucho menos explica mediante una reflexión crítica los argumentos por los cuales alguien hace algo. Cuando comunica establece lo correcto y lo equivocado sin dejar espacios para la duda. Muy parecido a los «códigos restringidos» de Basil Bernstein (1990) al no permitir, en la transmisión del significado (simple, léxico predecible, corto), la «posibilidad de problematizar o pedir las razones por las cuales se hará tal procedimiento» (Bernstein, 1990). Con esto, se procura «reducir la tensión entre el pensamiento y la realidad» (Horkheimer, 1973; Marcuse, 2001; Adorno, 2014). Desaparece el carácter negativo (crítico, de oposición) del pensamiento con respecto al estado de cosas –por lo general irracionales– que representa el lenguaje cotidiano. Herbert Marcuse es claro en este punto:

Este lenguaje controla mediante la reducción de las formas lingüísticas y los símbolos de reflexión, abstracción [...], sustituyendo los conceptos por imágenes. No

dejan tiempo ni espacio para una discusión que proyectara alternativas capaces de provocar rupturas [...]. El lenguaje cerrado no demuestra ni explica: comunica decisiones, fallos, órdenes [...]. El lenguaje funcional es un lenguaje radicalmente antihistórico: la racionalidad operacional tiene poco espacio y poco empleo para la razón histórica [...]. El lenguaje unificado, funcional es un lenguaje irreconciliablemente anticrítico y antidialéctico. En él la racionalidad operacional [...] absorbe los elementos trascendentes negativos y oposicionales de la razón (Marcuse, 2001, 133, 132, 131, 128).

El carácter antihistórico y antidialéctico de los conceptos operacionales se debe, en primera instancia, a la «unificación de los opuestos» (Marcuse, 2001) dentro de la trama lingüística. Incluso la casi «desaparición de las contradicciones» (Marcuse, 2001) en el uso (in)consciente del lenguaje funcional. Pero no se refiere a cualquier tipo de opuesto o contradicción. La cuestión fundamental, concretamente, es la reconciliación del pensamiento (instrumental) con la realidad vivida (situación concreta de vida). Dicha identidad entre realidad y concepto lo que hace es desaparecer el carácter opositor/negativo del pensamiento, lo cual detiene el carácter histórico de los conceptos. Esto sucede cuando el pensamiento (concepto operacional) se identifica con la cosa y la función a la que representa. H. Marcuse es preciso en este aspecto:

Los nombres de las cosas no sólo son «indicativos de su forma de funcionar», sino que su forma (actual) de funcionar también define y «cierra» el significado de las cosas excluyendo otras formas de funcionar. El sustantivo gobierna la oración de una manera autoritaria y totalitaria, y la oración se convierte en una declaración que debe ser aceptada (identificada). La característica del concepto [operacional] es que se hace inmune a la contradicción (Marcuse, 2001, 117-118).

El lenguaje unificado en su estructura semántica es autoinmune a la oposición, a la negatividad. El significado de las cosas reduce el concepto (representación mental) a una o varias funciones identificadas. En este caso, «las palabras en vez de tener un sentido, ahora sólo tienen una función» (Horkheimer, 1973, 90). Este tipo de lenguaje por identificación (concepto-función) excluye otras alternativas, al punto de que, de acuerdo a la misma lógica de *El hombre unidimensional* (2001):

La «cosa identificada con su función» es más real que la cosa separada de su función, y la expresión lingüística de esta identificación (en el sustantivo funcional, y en las diferentes formas de contracción sintáctica) crea un vocabulario y una sintaxis básicos que impiden el paso a la diferenciación, la separación y la distinción [...]. La difusión y la efectividad de este lenguaje prueban el triunfo de la sociedad sobre las contradicciones que contiene: las mentiras son reproducidas sin que hagan estallar el sistema social [...]. La sintaxis de la contracción proclama la reconciliación de los opuestos uniéndolos en una estructura firme y familiar (Marcuse, 2001, 125, 119).

El ordenamiento gramatical de estos conceptos operacionales –contraídos, unificados– reconcilia los opuestos uniéndolos en una estructura lingüística aceptada por la mayoría. Por citar un ejemplo, en México, se puede hablar, y gracias al control tecnocrático del pensamiento, de programas «sustentables» en el ámbito agrario y, por el otro lado, el neoliberalismo, como expresión del capitalismo salvaje, a través de la marca STHIL⁸, encargada de producir maquinaria, instrumentos y herramientas para talar árboles, unifica las contradicciones (protección y destrucción de bosques) al decir, en sus espectaculares, el eslogan de que «desde 1926, STHIL protege los bosques»⁹. La gente, inconscientemente, al ver la propaganda, puede olvidar gran parte de las razones estructurales que han llevado al cambio climático y la tala inmoderada de los bosques en todo el planeta¹⁰. Muchos de estos ejemplos son encontrados en la vida social cotidiana en forma de razonamientos unidimensionales, los cuales, como veremos más adelante, están atravesados por el pensamiento de la identidad como adecuación sujeto-objeto.

4. LA RAZÓN INSTRUMENTAL Y EL CONTROL TÉCNICO DEL LENGUAJE ESCOLAR

El ámbito educativo, específicamente en el nivel primaria general, hoy podemos decir que, gracias al «impacto de la razón instrumental», y de acuerdo a las tesis básicas de la primera generación de la teoría crítica alemana, las industrias de la cultura (incluyendo las escuelas) se han «convertido en una cortina ideológica tras la que se condensa la miseria real» (Horkheimer y Adorno, 1969) de la gente, en donde «el progreso se invierte y se convierte en retroceso» (Horkheimer y Adorno, 1969) civilizatorio. Se torna en retroceso en la medida que no permite comprender crítica e históricamente la genealogía económica, política y cultural de esa miseria humana. Se hace necesario el uso del *pensamiento negativo*, de la crítica de los mecanismos sociales que han obstaculizado la comprensión histórica

8. STHILL es una empresa multinacional alemana, fundada en 1926 por Andreas Stihl, considerado como el «padre de la motosierra». Esta industria alemana fabrica y comercializa principalmente maquinaria forestal, agrícola y de jardinería.

9. Desde 1926, STHILL protege los bosques. «Ésta es la palabra que ordena y organiza [mediante anuncios publicitarios], que induce a la gente a actuar, comprar y aceptar. Se transmite mediante un estilo que es una verdadera creación lingüística: con una sintaxis en la que la estructura de la frase es comprimida y condensada de tal modo que no sólo deja ninguna tensión, ningún “espacio” entre sus distintas partes. Esta forma lingüística impide todo desarrollo de sentido» (MARCUSE, 2001, 116) crítico en la subjetividad de las personas.

10. «La razón instrumental orienta sus decisiones hacia los medios y no hacia los fines. El conocimiento se divide bajo su signo en conocimiento teórico, conocimiento práctico y conocimiento productivo. La técnica instrumentaliza las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales: la sociedad se resuelve entonces mediante soluciones técnicas. Es decir, frente al problema de la destrucción de la capa de ozono en nuestra atmósfera debemos buscar soluciones técnicas, pero no discutiremos si hemos elegido llegar a esta situación» (Contreras, 2006, 64).

de la dominación y la explotación de la humanidad (y de la naturaleza) en los últimos cinco siglos.

Por ejemplo, para el plan y programas del año 2011 de educación primaria en México, como el mismo texto lo menciona, «es un documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituye el trayecto formativo de los estudiantes» (SEP, 2011, 25). Existe un plan general que define la orientación de los medios (planeación, didáctica, aprendizajes esperados, recursos pedagógicos, contenidos, etc.) para alcanzar el perfil de egreso y el tipo de estudiante que se quiere conseguir. El proceso educativo es una secuencia didáctica ordenada conforme a objetivos¹¹. Además, este ordenamiento técnico curricular representa «el contenido del curso y se caracteriza por su estrechez de propósitos y su limitado campo de cuestionamiento» (McLaren, 2005).

Otro ejemplo puede ser la estrechez de los propósitos de la propuesta curricular de educación básica de México del año 2016. Lo que a esta le interesa es conocer los medios para los fines propuestos por una política educativa regulada por el mercado. En este sentido, la propuesta curricular fija «los fines de la educación, los «qués», y pauta los medios para alcanzar esos fines, los «cómos» (SEP, 2016, 8). Al mismo tiempo «asume que el currículo debe ser mucho más que un listado de contenido, lo considera un *instrumento* que da sentido y coherencia al conjunto de la política educativa» (SEP, 2016, 8). Y, como la misma introducción del documento lo dice, se trata de conocer «los fines y medios de la educación básica» (SEP, 2016), pero sin cuestionar estructuralmente a qué relaciones de poder y demandas económicas globales obedece la propuesta curricular¹².

La finalidad de clarificar los «qués» y los «cómos» es con el propósito de encausar y dirigir las secuencias (didácticas) de acuerdo a objetivos preestablecidos y contenidos pedagógicos definidos por una política educativa nacional. Lo que importa es conocer y «destacar los procedimientos administrativos en el salón de clases, la eficiencia y las técnicas del cómo hacer» (McLaren, 2005, 266) y no tanto en comprender, mediante un proceso de reflexión colectiva y cuestionamiento crítico, las «relaciones desiguales de poder y conocimiento y dominación» (Foucault, 1992) existentes en todo proceso pedagógico.

El docente no solo sigue secuencias didácticas ordenadas conforme a fines, sino que también busca, de acuerdo con el paradigma de las competencias que los sustenta, aplicar «los procedimientos de apoyo más pertinentes [...] para resolver problemas integrales del contexto» (Tobón, Pimienta y García, 2010, 8, 7). *Aplicar*

11. «La acción instrumental se orienta por reglas técnicas que descansan sobre el saber empírico [...], la acción instrumental organiza medios que resultan adecuados o inadecuados según criterios de un control eficiente de la realidad» (HABERMAS, 1986, 68).

12. Para tener una idea más cercana de la relación que hay entre Educación y Capitalismo, y las luchas que se generan para defender la educación de los intereses del mercado, ver BALE y KNOPP (2012).

y *resolver* son dos términos que, de acuerdo al análisis planteado por H. Marcuse en *El hombre unidimensional* (2001), forman parte de los problemas achacados al lenguaje operacional de las sociedades capitalistas modernas. No sorprende, entonces, el hecho de que el lenguaje operacional (y empresarial) funcione muy bien dentro del enfoque de las competencias, que, por decirlo de algún modo, es el que sostiene y fundamenta los planteamientos de los planes y programas del año 2011 y, sobre todo, la propuesta curricular para la educación básica del año 2016 que formuló la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México¹³.

Los principios pedagógicos que sostienen el documento rector de la educación básica no distan mucho de la *lógica de la identidad* (adecuación pensamiento-realidad), tampoco se propone en sus planteamientos básicos cuestionar los vínculos «que hay entre la razón técnica y dominación social» (Horkheimer, 1973; Habermas, 1986; Marcuse, 2001; Adorno, 2014). El enfoque por competencias no solo hace uso del lenguaje operacional, sino que también está ligado con una visión laboral¹⁴. Lo que aquí interesa es la relevancia del carácter *dialéctico del pensamiento*, que, a juicio de Th. W. Adorno y H. Marcuse, es indispensable para recuperar la *negatividad* en la construcción del pensamiento social y la superación del lenguaje operacional. Esto es un aspecto que no se ve del todo claro en los planteamientos del plan y programa del año 2011 y el enfoque de la competencia que fundamenta la actual reforma educativa de México¹⁵.

13. «La necesidad de que la educación responda adecuadamente ante los nuevos retos derivados de la sociedad del conocimiento es otro tema prioritario en la agenda de algunas organizaciones internacionales, entre ellas, la OCDE o la Unión Europea, principalmente porque una mayor inversión no garantiza mayor calidad [...]. Por tanto, no es extraño que durante los últimos años los cuadernos de bitácora de las organizaciones educativas internacionales hayan comenzado a reflexionar, impulsar y motivar reformas educativas en términos de competencias y habilidades relevantes para el individuo» (LUENGO, LUZÓN y TORRES, 2008, 3-4).

14. «El término competencia procede del mundo del trabajo y del campo de la lingüística [...]. No se puede desconocer que bajo la discusión de las competencias se ha efectuado un debate de carácter más estructural en el campo de la educación, y en esto reside la riqueza del concepto, pero al mismo tiempo ha contribuido al establecimiento de un discurso hueco de innovación [...]. Aquí surge un problema mayor, que incluso se puede concebir con las conceptualizaciones que la OCDE plantea en la elaboración de sus exámenes internacionales [...]. Con el enfoque por competencias pasa exactamente lo mismo: la definición de las competencias genéricas o profesionales efectivamente ayudan a delimitar los desempeños que deben tener los individuos, pero no permite una construcción curricular consistente, no permite orientar con precisión la elaboración de un plan de estudios ni la forma de graduar el trabajo en su interior» (DÍAZ, 2005, 33).

15. Sergio Tobón Tobón es uno de los miembros notables y defensores del enfoque por competencias. Actualmente «es uno de los integrantes del GTAL, Grupo de Expertos internacionales que acompañan y asesoran la Reforma de la Educación Básica de México, por invitación del subsecretario de Educación Básica Mexicana» (TOBÓN, PIMIENTA y GARCÍA, 2010, XI). Además, cabe mencionar que la actual reforma educativa en México no solo es empresarial, sino también punitiva. Así, por ejemplo, la «Reforma Educativa se inscribe en el marco de la Reforma Laboral, realizada de manera conjunta por el presidente que salía, Calderón, y el que entraba, Peña Nieto. Los expertos en el tema concluyen que tal cambio legal estaba orientado, entre otras cosas, pero de manera muy especial, a posibilitar un despido barato para los patrones y condiciones inestables para los trabajadores» (GIL, 2018, 313). Para

Por ejemplo, para la lógica de la competencia, el objetivo último, según Sergio Tobón, «no es transmitir conocimientos, sino formar competencias» (Tobón, Pimienta y García, 2010). Y formar competencias es «poner todo el ser (las habilidades del pensamiento) en la resolución de problemas en cualquier tipo de contextos» (Tobón, Pimienta y García, 2010). Lo que busca es la construcción de habilidades en «la resolución (intervención, acción innovadora y eficiente) de problemas específicos y la mejora del tejido social» (Tobón, Pimienta y García, 2010). Es esto a lo que los teóricos de enfoque de la competencia llaman la *lógica de la acción* en contraposición a la *lógica de los contenidos*.

La *lógica de la acción*, guiada por la competencia, procura superar la *lógica de los contenidos*. Esta última pretende que «el docente seleccione el contenido de los programas, los organice y los explique según su punto de vista y espere que los estudiantes aprendan esos contenidos y los apliquen en la vida diaria» (Tobón, Pimienta y García, 2010). Por su parte, el paradigma de la competencia, con su *lógica de la acción*, lo que busca es «enfrentarse a una tarea relevante (situada) que generará aprendizaje por la “puesta en marcha” de todo el “ser” implicado en la resolución» (Pimienta y Enríquez, 2009).

La lógica de la acción lo que procura, más que transmitir y aplicar contenidos, es «resolver problemas integrales del contexto, con ética, idoneidad, apropiación del conocimiento y puesta en acción de las habilidades necesarias» (Tobón, Pimienta y García, 2010, 8). Lo que importa en esta racionalidad de la competencia es *resolver* problemas con idoneidad a través de la puesta de habilidades necesarias. Por ejemplo, en *La propuesta curricular de la educación obligatoria del 2016*, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en la nueva organización curricular, considera que:

El aprendizaje que se transfiere –que se adapta a las circunstancias– es superior al trabajo repetitivo que permite ciertos niveles de ejecución pero que no es suficiente para dar lugar al entendimiento profundo. Los aprendizajes valiosos posibilitan la continua ampliación del conocimiento y permiten recurrir a saberes y prácticas conocidos para realizar tareas en nuevas situaciones [...], hay conocimiento sobre conceptos abstractos, sobre *cómo resolver problemas rutinarios de manera eficiente*, sobre *cómo manejar situaciones* con problemas dinámicos y complejos, entre otros. Todas estas facetas interactúan para contribuir a la formación integral de una persona (SEP, 2016, 40).

Lo primordial es *identificar/aplicar* habilidades necesarias para *resolver/manejar* problemas/situaciones *rutinarios/integrales* de manera *eficiente* en los diversos contextos. Lo que promueve esta política educativa es un aprendizaje que se adapta a las circunstancias. No pretende cuestionar radicalmente mediante el pensamiento crítico las causas estructurales profundas que sostienen las estructuras de poder y dominación. Aquí lo que importa es *identificar y aplicar para resolver*

tener una idea sobre el enfoque de la competencia en la reforma educativa en México, ver el artículo: «El trasfondo del enfoque por competencias en México» de Jesús BARRAZA (2016).

eficientemente, adaptarse y no generar un *pensamiento de oposición y antisistémico* que busca cuestionar radicalmente de estado de cosas existentes.

Seguir dentro de la lógica del pensamiento de lo mismo es afirmar la identidad (identificar/aplicar) del conocimiento con la realidad (capitalista), irracional y dominadora. Esto nos conduce, como ya se ha dicho, a justificar mediante el uso ingenuo del lenguaje técnico el estado de cosas de reificación y explotación brutal de la vida diaria. Se hace necesario, en efecto, recuperar las aportaciones de la *dialéctica negativa* para romper con la dictadura de la identidad del concepto y el objeto, para hacer que la realidad, múltiple, diversa, heterogénea y cambiante nunca sea reducida en sus múltiples determinaciones interpretativas como mero objeto susceptible de ser explotado y dominado. Veamos en qué consiste un poco el rompimiento epistémico que propone la dialéctica negativa para emancipar el pensamiento (y la investigación) de la tiranía de la identidad sujeto-objeto.

5. EL PENSAMIENTO DE LA NO-IDENTIDAD EN LA DIALÉCTICA NEGATIVA

La *dialéctica negativa* busca romper la apariencia de identidad total entre pensamiento-realidad y hace que el objeto no se reduzca nunca a su concepto. «Cambiar esta dirección de la conceptualidad, volverá hacia lo no-idéntico, es el gozne de la dialéctica negativa» (Adorno, 2014, 23). En este sentido, «es un indicio de la no-verdad de la identidad, del agotamiento de lo concebido en el concepto» (Adorno, 2014, 17) lo que le interesa a la dialéctica negativa. Lo cual busca invertir el pensamiento que identifica el concepto y el objeto representado. Se puede decir, por tanto, que la «dialéctica negativa atenta contra la tradición [y], se le podría llamar un antisistema» (Adorno, 2014, 9-10) en la medida que busca negar la relación de adecuación/justificación entre pensamiento y realidad.

La *dialéctica negativa* asume que, al identificar el concepto y el objeto, el pensamiento se identifica con la realidad opresora. La realidad es una expresión idéntica al pensamiento. Lo cual indica que la lógica de lo idéntico (de lo mismo) que guía el conocimiento desde el pensamiento identificador tiene que ser superada, ya que los procesos de reificación están sustentados desde la lógica de la identificación entre sujeto-objeto. Así:

El círculo de la identificación, la cual a fin de cuentas nunca identifica sino a sí misma, lo trazó el pensamiento que no tolera nada; su cautividad es su propia obra. Tal racionalidad totalitaria y por tanto particular la dictó históricamente lo amenazador de la naturaleza. Este es su límite. El pensamiento identificador, la igualación de todo lo desigual, perpetúa en la angustia la caída de la naturaleza. Una razón irreflexiva se ciega hasta la locura ante cualquier cosa que se sustrae a su dominio (Adorno, 2014, 165).

El círculo de la identificación que busca la igualación de todo lo desigual es reificante, totalizante e intrumentalizador de la naturaleza y del hombre. La razón objetivadora todo lo somete a su dominio y descalifica aquello que resiste ser

controlado por la racionalidad de la identificación¹⁶. Por tanto, el razonamiento dialéctico invierte el proceso de construcción de conocimiento al buscar la «no-afirmación de la identidad entre razón y realidad, entre conocimiento y las condiciones sociales de su producción» (Adorno, 2014).

La *dialéctica negativa* va dirigida sobre todo contra el pensamiento reconciliador de Hegel y sobre todo principio filosófico que tome como regla fundamental la «igualación de todo lo desigual» (Adorno, 2014) o la identificación total de la razón y la historia. Para Th. W. Adorno y H. Marcuse, no es posible identificar pensamiento e historia, pues esto implicaría aceptar el sufrimiento producido por la historia en nombre del capital (y del mercado) como razón depredadora. No aceptaban de «ningún modo la teoría de la identidad hegeliana, la historia como identidad de sujeto-objeto, de lo racional con lo real o de la historia como progreso» (Barahona, 2006, 230). Ello implicaba aceptar que «la objetivación de la historia como la verdad suprema significaba la justificación de los sufrimientos que su curso había impuesto a los individuos» (Barahona, 2006, 230).

De ahí la intención de la *dialéctica negativa* de reinstalar la negatividad y todo lo negado por el pensamiento de lo mismo en la estructura misma de la razón. En este sentido, la *dialéctica negativa* procura recuperar «la pluralidad de lo real, la supresión de una hegemonía de la identidad absoluta que se traduce gnoseológicamente en la disolución de la experiencia subjetiva y políticamente en la extinción de la disidencia, y la prevención frente a la falsa pacificación del pensar y el actuar que supone el advenimiento de lo siempre igual» (López, 1996, 203). Lo que busca el razonamiento negativo es reinstalar lo diferente y lo negado por el pensamiento de lo mismo en el proceso de construcción de la realidad.

Sin embargo, la *dialéctica negativa* no pretende construirse como un gran sistema cerrado, o eclipsar la lógica de la no identidad dentro sí como la solución a todo, sino más bien se trata, como el propio Th. W. Adorno lo reconoce, de que incluso la *dialéctica negativa* debe criticarse a sí misma, en la crítica de los conceptos y el movimiento que ella misma despliega como negatividad. Es decir, la lógica de la no-identidad no es la solución de las cosas, sino una forma de comprender y actuar el mundo, que contribuye a romper con la alienación y la dominación humana, en la medida que la crítica que promueve esta no-identidad, al no ser suficiente ni totalizadora por sí misma, requiere pensar contra ella misma.

De esta forma, «la dialéctica negativa no sólo exige la reflexión del pensamiento sobre sí mismo, sino que implica también que, para ser verdadero, el pensamiento tiene que pensar también contra sí mismo» (Adorno, 2014). Es en

16. «[...] si el pensamiento identificador se ha mantenido incólume a través del tiempo no ha sido por otro motivo que el de ser el instrumento idóneo para dominar la naturaleza [...]. La identificación es dominio, más aún, el pensamiento identificador es reificación e ideología. En él se produce la “cosificación” del sujeto individual que ha de renunciar a su autonomía, sometiéndose a una sociedad falsa –con apariencia verdadera–, donde el dominio se hace universal, donde toda diferencia queda reintegrada y recuperada en algún aspecto particular de la identidad general del sistema social» (BARAHONA, 2006, 210-211).

este punto donde la *crítica immanente* (ejercida desde el interior del pensamiento occidental) y la *crítica trascendente* (efectuada por pocos privilegiados situados en la zona del no-ser, es decir, fuera de la razón occidental) realizada desde un afuera del sistema, pueden conjuntarse, en la medida que la *dialéctica negativa* de Th. W. Adorno es una mirada crítica ubicada en las fronteras desde *el interior del ser de Occidente*, es decir, *aun en los límites de la totalidad del ser occidental* que puede ser superada desde la zona del no-ser excluida por siglos por la totalidad del ser occidental. Reconocer los límites de la dialéctica negativa y aplicar los propios principios de la negatividad sobre ella ayudará a evitar que el pensamiento de Th. W. Adorno se totalice y se convierta en un sistema cerrado sobre sí¹⁷.

Ahora, bien, la *lógica de la dialéctica negativa* es un tipo de razonamiento crítico-epistemológico que, lejos de procurar *resolver, intervenir o mejorar* el tejido social, lo que busca es *rechazar* la realidad¹⁸ como tal. Es una reflexión crítica, antisistémica y antitotalidad. La dialéctica negativa procura exponer las contradicciones internas en la construcción de los conceptos, evidencia su carácter histórico (que puede ser de otra forma) y los empuja, finalmente, a su destrucción para reinventarlos. Se trata de usar «el pasado de los conceptos contra ellos mismos, criticándolos para así superarlos» (Adorno, 2014). En realidad, es una crítica immanente del pensamiento de la identidad por el concepto negativo que reinstala el carácter determinante de la realidad empírica, en la medida que «solo el concepto puede superar el concepto» (Adorno, 2014). Solo el concepto puede trascender el concepto, *pero en el concepto*, refiere, finalmente, que solo el proceso del

17. Superar la *dialéctica negativa* de Th. W. Adorno requiere situarse fuera del sistema (crítica trascendente desde la zona del no-ser). Esto requiere de una mirada efectuada desde la «exterioridad metafísica o la zona del no-ser real, concreto» (DUSSEL, 2011), lo cual conlleva superar las fronteras de la *dialéctica negativa* por estar en los límites de la *totalidad del ser*, por una «*ana-dialéctica positiva*» (DUSSEL, 1994) que se ubica ontológica y epistémicamente más allá del ser occidental (moderna, capitalista y colonial). Esta exterioridad de Occidente (el no-ser de Occidente) son todas aquellas lenguas, saberes y formas de ser en el mundo localizadas en África, Asia y América Latina, que fueron descalificadas por la razón moderna (colonial) por varios siglos. Es *nuevo lugar de enunciación* desde la zona del no-ser que fue negado por la *totalidad del ser* (lo mismo y lo otro de Occidente) será, de ahora en adelante, el punto de partida para corregir y superar la *dialéctica negativa* desde una «*ana-dialéctica positiva* que primero afirma la vida (la libertad) para después rechazar (la negación sería un segundo momento) el hecho histórico de haber sido excluidos por la totalidad del ser que representa lo mismo, la identidad de sí de occidente» (DUSSEL, 1994). Se trata, en el mejor de los casos, de «una dialéctica de la negación de lo negado por el concepto de la identidad, reconociendo la preponderancia del objeto como una realidad siempre distinta, pero desde la afirmación de la totalidad ontológica» (DUSSEL, 2011) en sus límites. Estas ideas serán desarrolladas y explicitadas, a propósito de los límites de la dialéctica negativa, con mayor rigor en otro momento, para no rebasar en estos momentos las intenciones del presente artículo.

18. «En la incapacidad del pensamiento para elevarse asecha ya el potencial de encuadre y sometimiento a una autoridad cualquiera, perceptible también en el actual modo puntual y complaciente de aferrarse a lo dado» (ADORNO, 1998, 45).

reconocimiento del carácter determinante-negativo de la realidad fáctica-desordenada *en el concepto*¹⁹.

La reinstalación del carácter determinante-negativo de la realidad fáctica-desordenada *en el concepto* con la cual se piensa la realidad puede hacer superar el concepto que pretende identificar la razón con la historia. Ello posibilita detectar aquellas significaciones que se identifican con la cosa representada, «los problematiza, des-identifica con el propósito de que los conceptos nieguen la realidad de injusticia y explotación humana hacia la construcción de *otras relaciones humanas* más justas, democráticas e igualitarias para todos» (Freire, 2009). En todo caso, la lógica de la no identidad entre sujeto-objeto busca «desmontar la falacia de la subjetividad constitutiva [y] trata de sustituir el principio de la unidad y la omnipotencia del concepto soberano por la idea de lo que escaparía al hechizo de tal unidad» (Adorno, 2014, 10). Es decir, la no-identidad como principio de negatividad de lo real rechaza identificar sujeto-objeto.

La *dialéctica negativa*, en su intento de superar el pensamiento de la identidad, tiende a avanzar hacia una «preponderancia del objeto» (Adorno, 2014) –más no su primacía originaria ontológica: inmediatez– sobre el sujeto, pues el objeto mismo es una mediación conceptual del sujeto, y es este quien tiene que romper inmanentemente con el concepto (pues este lleva consigo la sujeción a la identidad) a través de múltiples mediaciones (negaciones) que particularizan y llenan de contenido crítico, negativo al pensamiento. En este sentido, el «objeto no deja de ser una realidad mediada por el sujeto a pesar de tener preponderancia sobre éste» (Assalone, 2013, 40). Aunque existe preponderancia del objeto, la negación no solo es del objeto y del sujeto, sino que se da *en el sujeto*; por eso «sólo el concepto puede superar el concepto» (Adorno, 2014).

De aquí que el objeto siempre significa más que lo conceptualizado, en la medida que la realidad nunca podrá ser capturada, reducida o identificada totalmente en el concepto. Es por eso que hay que liberar las palabras de la sujeción identitaria del concepto que siempre significan más de lo que nombran; la significación siempre dice más de lo que representa, porque el objeto nunca puede

19. Sin embargo, la misma salida que Th. W. Adorno propone en la *Dialéctica negativa* sigue siendo moderna y eurocéntrica, al decir que solo el concepto puede trascender el concepto, *pero en el concepto*, refiere, finalmente, que solo el proceso del reconocimiento del carácter determinante –negativo de la realidad fáctica– desordenado *en el concepto* con el cual se piensa la realidad, puede hacer superar el concepto que pretende identificar la razón con la historia. Resulta, entonces, que es el concepto el que parece tener nuevamente la soberanía al reproducir sobre sí lo no-conceptual constituyente como aquello no-identico de sí, pero aún dentro de él como totalidad encerrada. Escapar del concepto (de la identidad) a través del reconocimiento determinante del no-concepto (la no-identidad) pero aún en el concepto (como totalidad), me parece que aún sigue atrapado dentro de una ontología negativa que, si bien es crítica, sigue encerrada en el horizonte de la totalidad de los entes que la razón crítica recorta desde sí. Se trata, en el mejor de los casos, de «una dialéctica de la negación de lo negado por el concepto de la identidad, reconociendo la primacía de lo no conceptual como la realidad múltiple, pero desde la afirmación de la totalidad ontológica» (DUSSEL, 2011). Estas ideas iniciales actualmente las estoy trabajando, por lo que serán desarrolladas y explicitadas con mayor rigor y madurez en otro momento.

ser representado/conceptualizado de una vez y para siempre por el sujeto. Nada puede ser cerrado/identificado en la medida que el objeto siempre va a significar más de aquello que trata de nombrar el concepto. Es por ello que la *dialéctica negativa* intenta movilizar en la deconstrucción del conocimiento la negatividad inherente de todo proceso, es decir, el conocimiento crítico producido no puede identificarse (justificarse) con lo objetivado socialmente por ser irracional e injusto, sino que tiene que negarlo desde el principio, por ser irracional, y desde ahí impulsar su deconstrucción y transformación; solo en ese sentido la *dialéctica negativa* «desmiente el hechizo de todo, la falsa identidad de sujeto y objeto» (Adorno, 2014, 318).

En consecuencia, la *dialéctica negativa* se esfuerza por tratar de comprender la genealogía histórica de los conceptos y las prácticas sociales dentro de mecanismos de explotación, dominio y relaciones de sometimiento que históricamente han determinado un contexto específico. El pensar que «afirma la no identidad entre pensamiento y realidad» (Adorno, 2014) parte siempre en la explicación de la realidad de todo lo que ha sido *negado* por el sistema social vigente. El hambre, la pobreza, la exclusión social, la dominación y explotación brutal del capitalismo, etc., pero también el negro, el pobre, el hambriento, el indígena, etc., son temas prioritarios que deben ser clarificados a profundidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este punto, finalmente, los profesores y los estudiantes pueden tomar partida mediante la deconstrucción crítica (negativa) de la procedencia social y política de su lenguaje y examinar qué conceptos y formas de ser en el mundo son cómplices de las estructuras de alienación y dominación social y cuáles son aquellas que impiden la liberación del hombre de las estructuras de sometimiento y explotación social²⁰.

6. EPISTEMOLOGÍA DE LA NO-IDENTIDAD EN LA TEORÍA EDUCATIVA

El pensamiento dialéctico, propuesto por H. Marcuse en el *Hombre unidimensional* (2001), y la dialéctica negativa de Th. W. Adorno, elaborada en la *Dialéctica negativa* (2014), rompen con la *lógica del pensamiento identificador* (concepto-función y su conversión en razón instrumental). Dicho razonamiento

20. «Es necesario atender a la imbricación de las instituciones y prácticas pedagógicas con las estructuras sociales que impiden la emancipación. Dichas estructuras someten a los individuos a una enorme presión. Han de doblegarse a sus exigencias de adaptación para poder sobrevivir y los sacrificios que esta adaptación les impone son reciclados por la industria de la cultura y el entretenimiento. Una pedagogía que no reflexione autocriticamente sobre el lugar y la función de la educación en la reproducción de dichas estructuras, que no perciba cómo la organización social genera y mantiene la heteronomía también a través de las instituciones educativas llamadas a combatirla, no hará sino contribuir a la perpetuación de la barbarie. Por eso creemos que es relevante analizar aquellos elementos de la teoría social, de la crítica de la cultura y de la educación en el pensamiento de Adorno que pueden significar una contribución imprescindible para la elaboración de una teoría crítica de la educación hoy» (ZAMORA, 2009, 21).

crítico suministra al ejercicio pedagógico los elementos para la «destrucción y negación de lo que existe» (Adorno, 2014) en la cotidianidad de la práctica educativa mediante una epistemología crítica de la acción educativa que se «opondría diametralmente al pensamiento identificador» (Adorno, 2014). Esta lógica de la identidad entre sujeto-objeto que guía la epistemología tradicional positivista, reforzada con la gramática de la razón instrumental, es la que determina en gran medida el comportamiento social de las sociedades actuales²¹.

Por ejemplo, el pensamiento técnico, agrega Th. W. Adorno, es «un pensar por identidad o identificación del concepto con su objeto» (Adorno, 2014). El criterio de verdad opera mediante una pretensión de identificar la cosa con la idea de aquello que se representa. En este sentido, pensamiento y realidad vuelven a ser unidos no solo mediante el lenguaje técnico escolar (*medir, pesar, clasificar, jerarquizar, explicar, separar, dividir, identificar, aplicar, observar, comprobar, manipular*, etc.), sino por la misma epistemología técnico-científica (y la lógica de la identidad) que satura por todos lados el modo en que se van a valorar las teorías educativas y las formas de generación del conocimiento.

Por un lado, tenemos a los científicos positivistas que elaboran las teorías y, por el otro, a los consumidores, es decir, a los técnicos (profesores de primaria) que aplican el conocimiento. Ante esto, la epistemología negativa de Adorno plantea una relación dialéctica del sujeto y el objeto en la medida que el «objeto no coincida del todo con su concepto» ni el «concepto se identifique completamente con el objeto» (Adorno, 2014), porque este último «significa siempre más de lo que un concepto puede representar» (Adorno, 2014). El criterio de verdad epistemológico no es la identificación o la congruencia entre el sujeto y el objeto, sino la destrucción de ese lazo que hay entre las palabras que nombran y las cosas que son nombradas.

Se trata, en el mejor de los casos, de «volver a poner en conflicto al pensamiento (crítico) y la realidad histórica saturada de irracionalidad, explotación y dominio social» (Freire, 2002, 2009). Por tanto, «Adorno no afirmaba ni el concepto ni la realidad en sí mismos. En cambio planteaba cada uno en crítica referencia al otro [...], cada uno era afirmado en su no identidad con respecto al otro [...], “el

21. «La promesa de que un día el positivismo solucionará los problemas esenciales que hasta el momento no ha podido resolver debido a un exceso de tareas, es una promesa vacua [...]. La ciencia moderna tal, y como la entienden los positivistas, se refiere esencialmente a enunciados respecto a hechos y presupone, por tanto, la cosificación de la vida en general [...]. Esta ciencia ve al mundo como un mundo de hechos y de cosas y descuida la necesidad de ligar la transformación del mundo en hechos y en cosas con el proceso social. Precisamente el concepto de “hecho” es un producto: un producto de la alienación social» (HORKHEIMER, 1973, 90-91, 92). En el mismo sentido, Adorno piensa que «el concepto de sociedad no puede captarse inmediatamente ni, a diferencia de las leyes científico naturales, verificarse directamente. Ésta es la razón por la que las corrientes positivistas de la sociología querrían desterrarlo de la ciencia en tanto que reliquia filosófica. Pero este realismo es poco realista. Pues si la sociedad no puede obtenerse por abstracción a partir de hechos particulares ni aprehenderse como un factum, no hay factum social que no esté determinado por la sociedad. Ésta se manifiesta en las situaciones sociales fácticas» (ADORNO, 2001a, 10).

principio de no identidad” llegó a ser el fundamento de su filosofía, es decir, de la “dialéctica negativa” (Buck-Mors, 1981, 139), de modo que el principio ontológico de la no identificación entre concepto y realidad como negatividad es la base fundamental para la construcción del conocimiento.

La epistemología negativa de la identidad reconciliada entre sujeto-objeto busca restablecer la relación dialéctica entre sujeto y objeto en la construcción del conocimiento. En esta lógica, el sujeto lleva a cabo «un pensamiento no idéntico» (Adorno, 2014), o un pensar por oposición cuyo fin último sea llegar a una «identidad distinta» que preserva la relación dialéctica entre sujeto-objeto en la configuración del conocimiento. Ello permite entender, a juicio de Th. W. Adorno, que el conocimiento es el resultado de un pensamiento crítico que niega el estado irracional de la opresión y la explotación humana.

Esta «identidad distinta» o «identidad racional» (Adorno, 2014), que no es lo mismo que la identidad sujeto-objeto de la epistemología tradicional positivista, procura «respetar la diferencia de los objetos y no caer en el conocimiento abstracto propio del pensamiento identificante» (Adorno, 2014) donde los conceptos se formarían a partir de la «mímesis» (imitación, que no es igual a identificación), «aprehensión» de las propiedades de cada objeto. Es decir, se trata de un proceso de no-identidad del sujeto-objeto en la medida que el «objeto no coincida del todo con su concepto» ni el «concepto se identifique completamente con el objeto» (Adorno, 2014). La identidad es subsumida dentro de la lógica de la no-identidad profundizando las diferencias constitutivas del objeto como lo otro siempre distinto al concepto. En este sentido, la «identidad distinta» entre sujeto-objeto:

[...], es el reconocimiento de la mediación mutua entre sujeto y objeto sin dar ventaja a ninguno de los dos momentos. En ella el sujeto sería el que se entregaría al objeto para, a través de la mímesis, transformarlo y darle significado, un significado no fijo ni decidido de antemano, sino, por el contrario, abierto a lo que Adorno llama la «constelación» propia de cada objeto (Barahona, 2006, 224-225).

Los significados de las cosas se subordinarían a las particularidades de los objetos sin la pretensión de darle a la realidad una identidad universal y pre-dada para siempre. A través de «esta imitación (mímesis) parcial el sujeto ya no somete al objeto y le impone un significado, sino que el sujeto (de conocimiento) se abre a captar las propiedades del objeto y respeta su diferencia constitutiva» (Adorno, 2014). Bajo esta lógica de construcción del conocimiento, el sujeto se «entregaría al objeto» (Adorno, 2014) para, a través de la «identidad distinta», darle un significado siempre abierto a las propiedades del objeto. En este caso, el objeto conceptualizado representa siempre más de aquello que lo conceptualiza, es decir, las propiedades del objeto, puestas por el sujeto, nunca podrán ser capturadas, del todo, por el concepto que los intenta representar.

Una epistemología crítica puede ayudar a devolverle al pensamiento su carácter disruptivo, antisistémico, que aboga por «un pensamiento no identificado con el régimen general de la verdad» (Foucault, 1992) en la medida que rastrea las

condiciones sociales (negativas) que sostienen las estructuras del conocimiento y de poder. Se trata de una teoría negativa del conocimiento escolar que ve la relación maestro-planes y programas, alumno-contenido curricular como un proceso social donde ningún conocimiento y saber están definidos de una vez y para siempre. En este sentido, una epistemología crítica-negativa de la acción educativa no procura la identificación del discurso del maestro con el plan y programa, ni el pensamiento del estudiante/profesor con las estructuras del conocimiento social o las «políticas de producción de la verdad como relaciones entre saber y poder» (Foucault, 1971, 1992, 2005) legitimadas por las instituciones y las ciencias. El conocimiento social, para que sea crítico y negativo, no puede ser identificado con el estado de cosas que son injustas e irracionales para todos.

En este caso, «los agentes educativos son productores de cultura, de conocimiento y de prácticas» (Giroux, 1997, 1999). Ellos pueden ser partícipes activos en la configuración de un nuevo conocimiento social y nuevas experiencias que permitan «denunciar y transformar las actuales relaciones de poder y saber que legitiman las actuales formas de opresión y dominación social» (Foucault, 1992, 2005) en todos los niveles. Ni el contenido escolar determina al alumno, ni el profesor condiciona absolutamente el conocimiento que puede recibir el estudiante²². Todos ellos son vistos, desde el horizonte de la dialéctica negativa, como sujetos (dolientes) activos que pueden cuestionar y develar los intereses sociales y políticos inmersos en la transmisión de conocimientos que son cómplices de las estructuras de poder y dominación social.

Esto significaría que todos los actores del proceso educativo pueden empoderarse críticamente para favorecer y explicar críticamente la genealogía de las experiencias y conocimientos de opresión, injusticias, hambre, pobreza, desigualdad social, explotación, etc., que han sido descalificados por el pensamiento de lo mismo para ser explicados, rastreados en su constitución histórico-social, por el pensamiento crítico-negativo. Es decir, se trata de retomar toda la gran diversidad de formas de ser y conocer que han sido descalificadas por la tiranía de la identidad sujeto-objeto, para rastrear «la genealogía de cómo fuimos constituidos es requisito para fracturar el discurso. Es fundamental el reconocimiento de la heterogénesis social del pensamiento» (Sánchez-Antonio, 2017, 254), así como dar cuenta también de cómo las actuales estructuras del conocimiento y de poder han favorecido el perpetuar las relaciones de dominación y de sumisión bajo la lógica del pensamiento identificador tanto en la sociedad en general como en las escuelas.

22. «Esto conlleva considerar lo que somos (la forma en que nos concebimos como estudiantes, nuestra educación, nuestro ser educativo) como un resultado histórico con un tiempo de caducidad. Ninguna identidad del estudiante es fija o eterna. La forma de pensar y percibir las cosas (el proceso de enseñanza-aprendizaje) no está hecho y dado para siempre [...]. De ahí la necesidad de cuestionar nuestro universo enunciativo y rastrear la heterogénesis social de su producción» (SÁNCHEZ-ANTONIO, 2017, 254, 249).

Todas las experiencias descalificadas pueden ser conjugadas desde una «identidad distinta» (o armonizar las semejanzas en las diferencias y las diferencias en las semejanzas) para rastrear la genealogía social del sufrimiento provocado por el estado de cosas injustas. Solo de esta forma, la verdadera praxis liberadora desde la educación podría ser la «suma de las acciones que satisfarían a la idea de libertad, pues ciertamente tal praxis requiere la plena conciencia teórica crítica» (Adorno, 2014) en la búsqueda constante de construir un mundo menos doloroso donde «se profundicen las coexistencias de las diferencias» (Cesaire, 2015). La construcción de una nueva sociedad emancipada que «traducido a relaciones sociales sería la llegada de un estado utópico donde no se dieran las condiciones de opresión, donde ya no hubiera ningún sufrimiento o dolor» (Barahona, 2006, 224) para todos. Por tanto, si el actual estado de cosas es injusto por negar la libertad de ser y pensar de otro modo, entonces el ejercicio de su construcción sería la negación de todo aquel proceso social (objetivo-subjetivo) que se le opone²³. Libertad significa aquí crítica, negación del estado de dominación para su transformación en una sociedad emancipada con individuos libres²⁴.

En esta lógica, una teoría educativa de la no-adecuación sería el intento de romper la tiranía de la identidad (inmediata) del concepto y la realidad al «desmitificar lo inmediato, de develar su carácter mediado [de los dos] y así evidenciar su contingencia y, con ello, su transformación» (Assalone, 2013, 41) siempre abierta, ya que ni el sujeto ni el objeto están identificados plenamente y el proceso de pensar (investigar) nunca puede identificarse con el estado de cosas irracionales y opresivas. Se trata, en el mejor de los casos, de usar el pasado histórico de los conceptos contra ellos mismos, para así deconstruirlos (des-identificarlos con la

23. El tema de la libertad y el sufrimiento humano, presentes en la obra Th. W. Adorno, tiene que ver con la necesidad de una ética de la intersubjetividad reflexiva, al parecer ausente en la filosofía de Th. W. Adorno y H. Marcuse, dado «el solipsismo que subyace en sus respectivas obras» (HABERMAS, 1989; DUSSEL, 2015), y «haber quedado atrapados en la filosofía de la conciencia» (HABERMAS, 1989). Sin embargo, vale la pena acercarse a la noción de «libertad como condición ontológica de la insumisión reflexiva de los oprimidos» (SÁNCHEZ-ANTONIO, 2017) reconociendo que la «condición de sufrimiento compartido e injusticia corporal que sale en “labios del débil”, del oprimido, del hambriento y de los condenados de la tierra es el “criterio auténtico” que guiará y dará unidad a las anteriores condiciones éticas para un diálogo intersubjetivo, entre iguales, entre débiles y oprimidos» (SÁNCHEZ-ANTONIO, 2017, 628). La libertad y el sufrimiento humano pueden ser clarificados en la medida que no solo se rompe el pensamiento de lo mismo (identidad sujeto-objeto) desde un solipsismo metodológico, ya sea a través de la «experiencia estética genuina» (ADORNO, 2004) o desde un «eros desublimado, maduro y controlado» (MARCUSE, 2010), sino en un proceso *intersubjetivo dialógico*, reflexivo donde los sujetos dolientes, bajo condiciones éticas enunciativas, buscan liberarse tanto del pensamiento de la identidad y de las estructuras de poder y conocimiento que los oprimen.

24. «Individuo y sociedad son los dos componentes básicos del tema de la libertad. Sin libertad individual no hay libertad social, ni viceversa. Mientras la sociedad sea falsa, ideológica, mientras el hombre siga alienado, no se podrá hablar de verdadera libertad. Esta quedaría únicamente como potencial crítico. Libertad significaría crítica y cambio de las situaciones injustas, no su confirmación. El ejercicio de la libertad consistiría en la negación de todo aquello que se le opone. Hoy en día sólo se puede hablar de libertad como libertad negativa» (BARAHONA, 2006, 229).

realidad objetiva y subjetiva) y superarlos mediante la crítica a la situación actual de la sociedad (alienada, explotada y dominada) hacía la realización utópica de una sociedad emancipada, libre y menos dolorosa para todos.

7. EL PENSAMIENTO DE LA NO-IDENTIDAD EN LAS ESCUELAS

Hemos explicado un poco de qué manera la lógica de la afirmación de la no-identidad entre sujeto y objeto permite romper con la tendencia totalizadora del pensamiento de la identidad y la razón instrumental en muchos espacios de la vida social y escolar. Por ello, en este apartado, se pretende descender ahora del nivel de la abstracción compleja de la dialéctica negativa y la epistemología de la no adecuación sujeto-objeto en la construcción del conocimiento, a un grado de concreción mucho más situado en el contexto escolar. Trataremos de poner un ejemplo intentando clarificando un poco el complicado razonamiento del pensar negativo en una lección que viene en un libro de quinto grado de primaria.

Empezaremos con el *Libro Ciencias Naturales*, de quinto grado de primaria, en el bloque 1, denominado ¿Cómo mantener la salud?, del tema 1, *La dieta correcta y su importancia para la salud*, en el primer párrafo dice: «Uno de los aspectos importantes en la salud del ser humano es la alimentación, dado que necesita nutrirse para obtener la energía indispensable que le permita desempeñar todas sus actividades» (SEP, 2011, 11). Para el pensamiento funcional es suficiente identificar que una buena salud supone una buena alimentación. Incluso diferenciar entre una comida chatarra (la imagen de una hamburguesa y un refresco de coca-cola) y una comida balanceada (tortillas, pescado y verduras) que muestra la imagen en el libro de texto no es suficiente. Si bien las contradicciones aparecen, no son lo bastante fuertes para cuestionar el tema del primer bloque que borra, de entrada, «la distinción entre apariencia racional y realidad irracional» (Marcuse, 2001, 254) como un signo importante que caracteriza el razonamiento dialéctico-negativo.

A lo largo de la estructura del texto de este primer bloque, describe los diferentes conceptos que acompañan una buena salud, como una buena alimentación, la dieta y la selección correcta de las frutas, verduras, semillas y carnes. En este sentido, desde la lógica de la acción instrumental, se entiende que los niños, para «mantener una buena salud, deben de saber balancear correctamente las proteínas, vitaminas, carbohidratos, minerales, lípidos y grasas en su alimentación diaria» (SEP, 2011). La salud es vinculada (funcionalmente) con una buena alimentación²⁵. La aparente contradicción entre no tener qué comer o llegar con hambre en el aula es inmediatamente superada por el hecho de identificar el «concepto sano» con una

25. «El rasgo distintivo del operacionalismo –para hacer el concepto sinónimo del campo de operaciones correspondiente– reside en la tendencia lingüística a “considerar los nombres de las cosas como si fueran indicativos al mismo tiempo de su manera de funcionar, y de los nombres de las propiedades y procesos como símbolos del aparato empleado para descubrirlos o producirlos”. Este es el razonamiento tecnológico, el cual tiende a “identificar las cosas y sus funciones”» (MARCUSE, 2001, 116-117).

«buena alimentación». Se cierra el círculo operacional, la discusión «se hace circular y se da validez a sí misma» (Marcuse, 2001) y los conceptos básicos del bloque I fueron alcanzados según el plan y programas del año 2011.

Podemos encontrar diversos ejemplos de este tipo de «lenguaje unidimensional» (Marcuse, 2001) y «códigos restringidos» (Bernstein, 1999) en todos los libros de Educación Primaria²⁶. Además, las indicaciones con los cuales se definen las instrucciones y los objetivos de cada bloque son: *observa, manipula, comprueba, cuenta, clasifica, compara, ordena, calcula, pesa, experimenta, aplica*, entre otras acciones, forman parte de la *gramática comunicacional* de la «racionalidad científica» o «tecnológica» de corte «cuantitativo». Dicho proceso regulado por el razonamiento «empírico-analítico» ha «llevado al positivismo contemporáneo a moverse en un mundo empobrecido de concreción académica, y a crear más problemas ilusorios de los que ha destruido» (Marcuse, 2001, 214). Esto hace que el pensamiento unidimensional tome «una actitud positiva con respecto al estado de cosas dominante e impide la interpretación crítica comprensiva» (Marcuse, 1999) de su condición real de vida.

Para el razonamiento negativo o *pensar al revés* no es suficiente identificar el concepto salud con una buena alimentación. Tampoco es suficiente entender que la desnutrición o la obesidad sean un corolario de una mala nutrición. El *pensamiento negativo* al que H. Marcuse (2001) y Th. W. Adorno (2014) aluden en sus respectivas obras trata de tensar el pensamiento hasta el límite. La lógica que guía este pensamiento lejos de reconciliar la apariencia racional del estudiante (el plato del buen comer) y la realidad irracional (las condiciones de pobreza o falta de oportunidades, trabajos mal pagados, etc.) de la cotidianidad, lo que hace es estallar esa contradicción de estas dos realidades para deconstruir y reconstruir críticamente los significados que los estudiantes otorgan a sus acciones. Debido al poco espacio que se tiene en este ensayo, solo se presentará un caso.

Por ejemplo, un profesor de quinto grado de primaria lejos de satisfacerse con «identificar que una buena salud obedece en parte a una buena alimentación» (SEP, 2011), lo que hace es partir de la condición humana (irracional, inhumana) de vida de los estudiantes. Así, «la condición humana [de sufrimiento] debería de ser objeto esencial de cualquier educación» (Morín, 1999, 2). Pues parte del hecho de que la mayoría de los estudiantes, en el caso de la sierra Mixe, Oaxaca, México, llegan sin desayunar. De hecho, «la más mínima huella de sufrimiento sin sentido en el mundo de la experiencia desmiente toda filosofía de la identidad [...]. “Mientras siga habiendo un mendigo, seguirá habiendo mito”; por eso la filosofía de la identidad es mitología en cuanto a pensamiento» (Adorno, 2014, 191).

26. «[...] es casi obvio afirmar que la escuela está equiparada para programar estudiantes que produzcan “trabajo”, en forma de tareas, evaluaciones, proyectos, reportes, etc., no suele ser tan obvio cómo el proceso de escolarización se las arregla tanto para inculcar ciertas disposiciones, como para constituir ideológicamente las subjetividades de los estudiantes a favor del “buen trabajador”, proceso que resulta necesario para mantener la sucesión diaria de acontecimientos» (MCLAREN, 2007, 150).

Por tanto, la educación, para Adorno, debe tomar muy en cuenta la barbarie, la irracionalidad y el sufrimiento humano. El sufrimiento o «dolor, en opinión de Adorno, es muestra de una razón idéntica, instrumental y alienante [...]. El dolor es, en definitiva, lo otro del sistema, su negación, lo que pone de manifiesto la falsedad de la sociedad y, en concreto, de la sociedad “ilustrada”» (Barahona, 2006, 222). Así, la «exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación» (Adorno, 1998, 79). La educación, para Adorno, debe develar, criticar y deconstruir los mecanismos y las condiciones subjetivas, afectivas y objetivas (sujeto-objeto) que hacen posible la barbarie humana y la posibilidad de que el exterminio²⁷ de lo diferente (el judío, el negro, el indígena, etc.) al pensamiento de la identidad, de lo mismo, vuelva a suceder²⁸. La educación, agrega Adorno, su finalidad es contribuir socialmente para «superar la barbarie y el sufrimiento innecesario» (Adorno, 1998).

En este sentido, el *pensamiento dialéctico-negativo* invita a problematizar el entorno irracional de la vida de los niños. Procura explicar y entender las razones políticas y económicas del origen social de su condición inhumana. No se contenta con *identificar funciones y clasificar conceptos*. Propone cuestionar las razones por las cuales la mayoría de los niños no pueden acceder a un plato del buen comer. Refleja la condición de vida (falta de trabajo, la mala venta del café, etc.) como problema y discute el origen social de la explotación económica y dominación política que predomina en su contexto de vida. La educación orientada desde la dialéctica negativa, comprende que la «situación de dominación y la posible liberación sólo se hacen accesibles bajo una perspectiva de crítica ideológica, por medio del análisis de las contradicciones con las que uno se encuentra, por medio de la memoria de promesas históricas inscritas en dichas contradicciones e incumplidas» (Zamora, 2009, 45) por la sociedad actual.

El *pensar desde la dialéctica negativa* no se satisface con identificar que una buena salud se logra gracias a una buena alimentación, más bien resalta que esta depende de las condiciones concretas de vida del «sujeto doliente» (Adorno, 2014). No tener trabajo, o ganar el salario mínimo o una mala venta del café o una mala cosecha del año, impide económica y políticamente acceder no solo a un

27. «Educar teniendo en cuenta Auschwitz no es privilegiar una experiencia del mal, es decir, no es sobredimensionar lo que ocurrió a los judíos y minimizar el significado de las bombas atómicas sobre Nagasaki e Hiroshima, o desentender de otros genocidios que han tenido lugar ante nuestros ojos. Auschwitz, es como un paradigma que nos permite comprender, con sólo abrir los ojos, la latencia del “mal elemental”, la fragilidad de nuestras defensas civilizatorias ante su emergencia y la importancia de no separar jamás la razón del sufrimiento. Pues bien, una educación así, una educación en Auschwitz, nos confiere como una segunda naturaleza para detectar y reaccionar ante cualquier manifestación del “mal radical”» (MATE, 2003, 93).

28. «Millones de judíos han sido exterminados, y esto es sólo un interludio, no la verdadera catástrofe. ¿Qué espera aún esa cultura? Y aunque para muchos el tiempo lo dirá, ¿cabe imaginar que lo sucedido en Europa no tenga consecuencias, que la cantidad de los sacrificios no se transforme en una nueva cualidad de la sociedad entera, en barbarie? Si la situación continúa imparable, la catástrofe será perpetua» (ADORNO, 2001b, 53).

buen comer, sino a un buen vivir. Se trata de un tipo de mirada que «requiere la deconstrucción de las exclusiones que ha generado el orden actual, aceptando la diferencia por encima de la identidad, el conflicto por encima del orden» (Calderón, Calderón y Rascón, 2016, 46).

Lo que hace la razón negativa es negar, en principio, que una salud sana y una alimentación nutritiva dependen de un buen comer (y de un buen beber). La desnutrición infantil y la obesidad escolar y por ende una mala salud no solo son un «error de los hábitos de una mala alimentación» (SEP, 2011), como lo indica el libro de texto gratuito, sino que su explicación obedece a un complejo conjunto de relaciones económicas (capitalista-neoliberal) y de jerarquías de poder-saber (raciales, de clases sociales, epistémicas, sexuales, etc.) que los explotan. «Por lo tanto, los conflictos y las contradicciones deben de ser estudiadas y analizadas por los maestros como cuestiones a ser problematizadas y usadas como puntos de discusión [...]. Estas contradicciones deben de ser vinculadas y usadas como una dimensión integral de la educación» (Giroux, 1992, 253). La negatividad (la crítica social) se convierte en un componente fundamental del pensar para clarificar las contradicciones de la vida social alienante, reificada y dominada por el pensamiento de lo mismo desde las escuelas.

En consecuencia, los aspectos a discutir con los niños, desde este razonamiento, son los otros factores sociales, políticos y económicos que la racionalidad del libro de texto nunca menciona. Estos son los elementos que la realidad vivida (sufrida) de los infantes debe ser tomada como punto de partida para discutir y explicar el origen social e histórico de su condición de vida (alienada, explotada y dominada). Así, por ejemplo, «educar en este sentido supone una reflexión de todos los que participan en esta actividad sobre la coacción que sufren [...] sobre las formas sutiles de autoridad y dominación mediadas por el capital, sobre su propio lugar en la totalidad antagonista, sobre la propia función en lo existente, que se ejerce de manera inconsciente y automática» (Zamora, 2009, 45) en ellos a través de los procesos escolares controlados por el lenguaje unidimensional.

Es entendible que en los estudiantes de la escuela primaria no se puede conseguir del todo una epistemología negativa de la acción educativa, pero sí puede ser retomado por los profesores e investigadores en el campo educativo y social. Queda claro, con esto, que no se pretende dar una solución o una fórmula para que los profesores la apliquen y solucionen sus problemas relacionados con la injusticia (cognitiva, social), la colonización (cultural), la explotación (económica) y la dominación (política) en general. Tampoco se quiere decir que la razón técnica que se expresa en las prácticas cotidianas tenga que desaparecer de la vida de todos. Sabemos que la razón instrumental no puede desaparecer, el problema es cuando la misma se instala en el lenguaje y lo convierte en un universo enunciativo funcional que configura y administra la vida social en su totalidad, sin dar cabida al pensamiento crítico-negativo.

Lo que se cuestiona es la «función lingüística del lenguaje unificado en una sintaxis contraída» (Marcuse, 2001), homogénea, que obnubila las contradicciones

en el texto y en las formas de leer el mundo. Estos mecanismos técnico-lingüísticos separan pensamiento y realidad al identificar los conceptos unidimensionalmente con sus funciones, lo cual reduce a los individuos a meras mercancías objetivadas por el mercado, sin capacidad de pensar por sí mismos. La utopía de una sociedad emancipada (del mercado, del capital, del pensamiento de lo mismo) es una de las bases éticas y políticas más importantes de la dialéctica negativa y el pensar por oposición de H. Marcuse y Th. W. Adorno, al denunciar el carácter opresivo y totalizador de la razón tecnológico-ilustrada a través del triunfo de la gramática de la razón instrumental en el lenguaje de las sociedades actuales.

8. REFLEXIONES FINALES

El objetivo de este ensayo fue ofrecer argumentos que contribuyan a reconsiderar la necesidad de reinstalar el carácter *negativo del pensamiento* en los procesos escolares. Dicha racionalidad negativa puede ayudar a desmontar la lógica del *pensamiento por identidad* o *pensar por identidad* que gobierna el lenguaje unidimensional de las sociedades actuales. Esto puede reforzar la crítica a la relación que hay entre la lógica de la adecuación y los procesos de reificación-exclusión de lo diverso y lo no-idéntico que rechaza ser sometido a los principios unificadores y homogéneos universalizados por el pensamiento de la identidad y el lenguaje unidimensional.

Identificar es reducir la multiplicidad de lo diverso en una abstracción mental que somete/identifica la realidad a la uniformidad del concepto²⁹. Así, de esta forma se entiende que la *Dialéctica negativa* tiene como objetivo «rescatar el contenido escondido de las palabras, de los conceptos y criticar su identificación reductora» (Barahona, 2006). Lo que procura es cuestionar toda forma de pensamiento identificador y la sociedad totalizada que este fundamenta, así como la crítica radical de los sistemas de conocimiento y categorías de lo idéntico que sostienen las actuales estructuras de poder, exclusión de lo diferente y reducción de lo heterogéneo a lo idéntico, a lo unidimensional. En efecto, es necesario «desenfocar nuestras prácticas e investigaciones educativas para volver a enfocar a lo periférico, restaurando con ello la capacidad de decidir de la comunidad, empoderando a las personas y colectivos oprimidos» (Calderón, Calderón y Rascón, 2016, 46) desde las diferencias, lo *otro* negado por la lógica de la identidad.

Una epistemología de la no-identidad reclama una forma de teoría negativa del conocimiento pedagógico que privilegia en el razonamiento escolar las contradicciones conceptuales, actitudinales y valorativas de las acciones en contextos de explotación, dominio e injusticias de todo tipo. Este planteamiento adorniano

29. «El proceso de conocimiento por identidad lleva a la constitución de una totalidad subjetivo-objetiva, idéntica consigo misma y que excluye de sí todo lo que se muestra como irreducible, todo lo que no se deja asimilar, identificar o dominar» (BARAHONA, 2006, 222).

vuelve a reunir las contradicciones dialécticas entre pensamiento y realidad, teoría y práctica, de tal manera que el pensamiento crítico haga estallar el «carácter irracional de la racionalidad» (Horkheimer, 1973; Marcuse, 2001; Adorno, 2014) de la vida cotidiana y muestre al niño su existencia absurda y precaria. Esto le devuelve al pensamiento su carácter destructivo y su potencial trasformador de lo real en la medida que la *dialéctica negativa*, fundada en el intento de repensar las categorías de *pensamiento, realidad y emancipación*, puede contribuir a desmontar las raíces de la *filosofía de la identidad* desde las escuelas y la investigación educativa.

De esta manera, se busca contribuir a generar una crítica a todo intento de la «igualación de lo distinto, de la diferencia a lo mismo» (Adorno, 2014) que ha impregnado el desarrollo de las ciencias modernas positivistas, las cuales tienen como criterio epistemológico la *aplicación*, la *adecuación sujeto-objeto*, la *lógica pura* (operacional) y *tecnológica* (control sobre la naturaleza) que hoy en día guían la mayoría de las investigaciones positivistas y los razonamientos reificadores (homogéneos, reduccionistas) operados en la vida escolar cotidiana.

Se trata, en el mejor de los casos, de la «apertura del pensamiento a *lo-otro-de-sí* a través de una nueva razón crítica, incluso estética, que permita corregir la racionalidad de dominio instrumental y permita encontrar lo *otro distinto* al pensamiento de lo mismo» (Adorno, 2014), mediante el ejercicio crítico de deconstruir y reinstalar todo lo negado, lo *otro distinto a la identidad del ser* de la razón idéntica, para poder *pensar de otro modo* desde las escuelas hacia un nuevo mundo emancipado y menos doloroso para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. (1998) *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid, Morata.
- ADORNO, T. (2001a) *Epistemología y ciencias sociales*. Madrid, Frónesis, Cátedra.
- ADORNO, T. (2001b) *Mínima moralina. Reflexiones desde la vida dañada*. Madrid, Taurus.
- ADORNO, T. (2004) *Teoría estética*. Madrid, Akal.
- ADORNO, T. (2014) *Dialéctica negativa*. Madrid, Akal.
- ASSALONE, E (2013) Mediación e inmediatez en la Dialéctica Negativa de Theodor W. Adorno. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 28 (1), 29-47. Consultado el 8 de julio de 2018. <http://www.revistas.uma.es/index.php/contrastes/article/view/1117>.
- BALE, J. y KNOPP, S. (2012) *Education and Capitalism. Struggles for learning and liberation*. Chicago, Haymarketbooks.
- BERNSTEIN, B. (1990) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
- BUCK-MORS, S. (1981) *Origen de la dialéctica negativa. Theodoro W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt*. México, Siglo XXI.
- CALDERÓN, I.; CALDERÓN, J. y RASCÓN, M. (2016) De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28 (1), 45-60. Consultado el 8 de julio de 2018. <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu20162814560>.
- CESAIRE, A. (2015) *El discurso sobre el colonialismo*. Madrid, Akal.

- CONTRERAS, F. (2006) Estudio crítico de la razón instrumental totalitaria en Adorno y Horkheimer. *Revista Científica de Información y Comunicación*, 3, 63-84. Consultado el 8 de julio de 2018. <http://institucional.us.es/revistas/comunicacion/3/art5.pdf>.
- DE LA CRUZ, J. (2016) El trasfondo del enfoque por competencias en México, en TRUJILLO HOLGUÍN, J. A. y GARCÍA LEOS, J. L. (coords.) *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación*. Chihuahua, México, Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R, 39-47.
- DELEUZE, G. (2014) *El poder. Curso sobre Foucault*. Buenos Aires, Cactus.
- DÍAZ, A. (2006) El enfoque de competencia en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 18, 7-36.
- DUSSEL, E. (1994) *1492. El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz, Bolivia, UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Plural Editores.
- DUSSEL, E. (2011) *Filosofía de la liberación*. México, Fondo de Cultura Económica.
- DUSSEL, E. (2015) *Las filosofías del sur. Transmodernidad y descolonización*. México, Akal.
- FREIRE, P. (2002) *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2009) *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1971) *L'ordre du discours* (Lección inaugural en el Collège de France). París, Gallimard. [Hay trad. cast. *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets, 1999].
- FOUCAULT, M. (1992) *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (2005) *Defender la sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica.
- GIL, M. (2018) La reforma educativa. Fracturas estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (76), 303-321. Consultado el 8 de junio de 2018. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14054854013>.
- GIROUX, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. España, Paidós Educador.
- HABERMAS, J. (1986) *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid, Tecnos.
- HABERMAS, J. (1989) *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, Taurus.
- HORKHEIMER, M. (1973) *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires, Ed. Sur.
- HORKHEIMER, M. y ADORNO, T. (1969) *Dialéctica del iluminismo*. Buenos Aires, Sudamericana.
- LÓPEZ, P. (1996) Identidad y conciencia. Consideraciones en torno a la dialéctica negativa de Adorno. *Anales del Seminario de Metafísica*. España, Universidad Complutense de Madrid, 30, 185-203. Consultado el 7 de septiembre de 2018. <http://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/view/ASEM9696110185A>.
- LUENGO, J.; LUZÓN, A. y TORRES, M. (2008) Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3), 1-10. Consultado el 7 de septiembre de 2018. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2357>.
- MARCUSE, H. (1999) *Razón y revolución*. Madrid, Alianza.
- MARCUSE, H. (2001) *El hombre unidimensional*. Madrid, Ariel.
- MATE, R. (2003) *Por los campos de exterminio*. España, Anthropos.
- MCLAREN, P. (2007) *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México, Siglo XXI.
- MCLAREN, P. (2005) *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, Siglo XXI.
- MORIN, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, Santillana.

- PARMÉNIDES DE ELEA (2007) *Poema. Fragmentos y tradición textual. Parménides*. Serie dirigida por Félix Duque. Madrid, Ediciones Istmo.
- PIMIENTA, J. (2012) *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México, Pearson.
- SÁNCHEZ-ANTONIO, Juan (2017a) ¿Es sostenible una ética de la inmanencia discursiva en Foucault? *Isegoría*, 57, 617-634. <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/998>.
- SÁNCHEZ-ANTONIO, Juan (2017b). Una lectura genealógica de mi experiencia en una escuela formadora de docentes desde la filosofía de Michel Foucault. *IXTLI. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 8 (4), 237-261. Consultado el 7 de septiembre de 2018. <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/87>.
- SHELLING, F. (2004) *Del Yo como principio de la filosofía o Sobre lo incondicionado en el saber humano*. Madrid, Trotta.
- SHELLING, F. (2005) *Sistema del idealismo trascendental*. Barcelona, Anthropos.
- SEP (2011) *Ciencias naturales. Quinto grado*. México, SEP.
- SEP (2016) *Propuesta curricular para la educación básica 2016*. México, SEP.
- TOBÓN, S.; PIMIENTA, J. y GARCÍA, J. (2010) *Secuencias didácticas. Aprendizaje y evaluación de competencias*. México, Pearson.
- ZAMORA, J. (2009a) Th. W. Adorno: Aportaciones para una teoría crítica de la educación. *Teoría Educativa. Revista Interuniversitaria*, 21 (1), 19-48. Consultado el 7 de septiembre de 2018. <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3148>.
- ZAMORA, J. (2009b) El joven Th. W. Adorno y la crítica inmanente del idealismo: Kierkegaard, Husserl, Wagner. *Azafea. Rev. Filo.*, 11, 45-72. Consultado el 7 de septiembre de 2018. <http://revistas.usal.es/index.php/0213-3563/article/view/8024>.