

APORTES DE LA ESCUELA DE FRANKFURT Y EDGAR MORIN PARA FOMENTAR EL PENSAR DIALÉCTICO Y COMPLEJO EN LA EDUCACIÓN

Contributions of the Frankfurt School and Edgar Morin to Promote Dialectical and Complex Thinking in Education

SHEILA LÓPEZ-PÉREZ*

Universidad Isabel I, Burgos, España

sheila.lopez@ui1.es

<https://orcid.org/0000-0003-4198-6884>

Forma sugerida de citar: López Pérez, Sheila (2025). Aportes de la escuela de Frankfurt y Edgar Morin para fomentar el pensar dialéctico y complejo en la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (38), pp. 271-294.

Resumen

El presente texto tiene por objetivo plantear una propuesta educativa que complejice la manera de pensar de los adolescentes escolarizados y, por lo tanto, su manera de convivir con la incertidumbre, el devenir y la otredad. Con miras a ello, se parte de la formulación de un “método” –palabra clave en este trabajo– basado en las filosofías de la Escuela de Frankfurt y Edgar Morin, que sea capaz de hacerse cargo de la multidimensionalidad y multirreferencialidad de la realidad: el pensar dialéctico y complejo. Se considera que solo un pensar de estas características, un pensar que convierte al sujeto en estrategia, construirá ciudadanos capaces de hacerse cargo de sus democracias. Se procura esclarecer la conexión entre educación y política para poner la primera como base y motor de la segunda. A continuación, se describe la propuesta educativa para formar ciudadanos complejos, la cual se basa en la recuperación de una cultura profunda capaz de complejizar el pensar de los adolescentes y alejarlos de discursos simplistas y totalizadores. Finalmente, se concluye que la única manera de evitar nuevas barbaries como la de Auschwitz –como campo de exterminio, pero, sobre todo, como metáfora del lugar al que se puede llevar el conocimiento sin un pensamiento educado que lo guíe– es promover una educación para la complejidad, la comprensión y la libertad.

Palabras clave

Dialéctica, complejidad, democracia, barbarie, educación, método.

* Defensora universitaria y directora del Grado en Filosofía, Política y Economía en la Universidad Isabel I. Es doctora en Filosofía Moral y Política por las Universidades de Salamanca y Valladolid. Su línea de investigación gira en torno a la teoría crítica, el pensamiento complejo y la educación para la democracia. Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=TlefLYsAAAAJ&hl=es>
Índice h: 1

Abstract

The aim of this text is to present an educational proposal that challenges the way adolescents in school think, and, consequently, how they relate to uncertainty, change, and otherness. To this end, the text starts from the formulation of a "method" –a key term in this work– based on the philosophies of the Frankfurt School and Edgar Morin, which can address the multidimensionality and multireferentiality of reality: dialectical and complex thinking. It is believed that only such a way of thinking, one that turns the individual into a strategist, will produce citizens capable of taking responsibility for their democracies. The connection between education and politics is clarified, with the first positioned as the foundation and engine of the latter. The educational proposal for forming complex citizens is then described, which is based on the recovery of a profound culture capable of deepening adolescents' thinking and distancing them from simplistic and totalizing discourses. Finally, it is concluded that the only way to avoid new barbarities, such as Auschwitz –both as an extermination camp and, more importantly, as a metaphor for the place knowledge can lead without an educated thought to guide it– is to promote an education for complexity, understanding, and freedom.

Keywords

Dialectic, Complexity, Democracy, Barbarism, Education, Method.

272



Introducción

Mi convicción profunda es que el futuro no está escrito en ningún sitio; será lo que nosotros hagamos de él. ¿Y el destino? Para el ser humano, el destino es como viento para el velero. El que está al timón no puede decidir de dónde sopla el viento, ni con qué fuerza, pero sí puede orientar la vela. Y eso supone a veces una enorme diferencia. El mismo viento que hará naufragar a un marino poco experimentado, o imprudente, o mal inspirado, llevará a otro a buen puerto (Amin Maalouf).

El presente texto abordará la conexión entre la educación recibida y nuestra manera de actuar como ciudadanos. Con este objetivo, se partirá de una premisa: los currículos educativos deben tener por finalidad formar ciudadanos complejos capaces de hacerse cargo de sociedades complejas. La defensa de la dignidad humana y la resistencia a todo tipo de opresión deben postularse como los principales objetivos de cualquier ejercicio educativo para que Auschwitz —tanto el hecho histórico como el hecho metafórico— no puedan repetirse. Con este fin se usarán los trabajos de la escuela de Frankfurt y de Edgar Morin para fundamentar la siguiente idea: solo la transmisión de un “método” dialéctico y complejo en educación —un método que otorgue la capacidad de inventar estrategias para enfrentar un contexto cambiante, un método que sustituya a la educación como “programa” (directrices sólidas y deductibles que deben ser seguidas en cualquier contexto)— es adecuado para crear individuos comple-

jos, capaces de participar activamente en sus democracias. La transmisión de este método, entonces, se defenderá en este trabajo como la misión de toda educación que se precie.

Recogiendo las enseñanzas de Morin (2003), se presentará dicho método como un camino que se inventa a cada momento y que nos inventa en cada contexto en que lo ponemos en práctica. El método, entendido como una herramienta para crear estrategias, tanto en el ámbito del conocimiento como en el de la acción, será expuesto como la vía para organizar y contextualizar los conocimientos y las decisiones de los individuos en su día a día. Solo a través de un método dialéctico, modificable y complejo, podrá sobrevivir con éxito una civilización que navega en la era planetaria, “una humanidad que se desenvuelve a través de una tensión contradictoria y complementaria de dos hélices mundializadoras: el cuatrimotor (ciencia, técnica, industria e interés económico) y las ideas humanistas y emancipadoras del hombre” (Morin, 2003, p. 11).

El pensamiento dialéctico y complejo se presentará como la base natural del método descrito. Según la escuela de Frankfurt, el pensar dialéctico es una forma de abordar, tanto el conocimiento (*episteme*) como la acción (*praxis*), un tipo de pensar que parte de y toma en cuenta las contradicciones internas de la una y de la otra. Nada es tan racional, coherente ni cerrado como defienden las teorías totalizadoras acerca de la realidad, dirán los de Frankfurt (Horkheimer, 2015, p. 218). Todo fenómeno humano y social está atravesado por diferentes lógicas que luchan entre sí y se impugnan mutuamente. Esto, tal y como veremos a lo largo del presente estudio, puede llevarnos a dos posturas: la petrificación por estar ante un mundo incierto y mutante o el avance hacia formas de comprensión y de actuación más complejas.

El presente trabajo navegará entre los principales textos de la escuela de Frankfurt y Edgar Morin, de acuerdo con su pertinencia para cada cuestión a tratar. En el primer bloque presentaremos el pensar dialéctico y complejo a partir de ambas filosofías. El segundo bloque, dedicado a la complejidad, beberá en mayor medida de las enseñanzas de Morin. El tercer bloque, dedicado a la propuesta educativa, se fundamentará en los estudios de la escuela de Frankfurt hace un siglo ante el auge del radicalismo en Alemania. El cuarto y quinto bloques, dedicados a la metáfora de Auschwitz y a las conclusiones, compendiarán las enseñanzas de ambas filosofías y evidenciarán su conexión con la misión de la educación en la actualidad.



La dialéctica y la complejidad como las dos caras de una misma moneda

El pensar dialéctico y complejo, más que una metodología, es una actitud, un modo de mirar, una estrategia para buscar herramientas que nos permitan asimilar un mundo incierto, imprevisible y en constante construcción. Si la realidad es abierta y se transforma, debemos disponer de un método lo más acorde posible para acercarnos a ella. Una concepción de este método como programa cerrado es insuficiente, porque ante situaciones cambiantes e inciertas los programas sirven de poco, en cambio, es necesaria la presencia de un sujeto pensante y estratega (López Pérez, 2023a, p. 203). Por esta razón, el método no puede disponerse antes de la propia experiencia, a modo de reglas apriorísticas que puedan ser utilizadas en cualquier situación: el método emerge *durante* la experiencia y, quizás, puede teorizarse al final.

Para poder hacer uso de un método pertinente en cada situación concreta, el sujeto necesita de la teoría, de los diferentes saberes aprendidos a través de la educación. Aquí es importante comprender qué es la teoría para la escuela de Frankfurt y para Edgar Morin y cómo se relaciona la teoría con la educación y con la propia creación del método. La teoría es lo que nos permite pensar, lo que forma nuestras categorías de pensamiento, lo que determina la *episteme* con la que observamos el mundo. La teoría no es el conocimiento: permite el conocimiento. La teoría no es una llegada: es la posibilidad de una partida. La teoría no es una solución: es la posibilidad de tratar un problema. La teoría solo cumple su papel cognitivo, solo adquiere vida con el pleno empleo de la actividad del sujeto: la teoría convierte al individuo solidificado en estratega, tal y como explica Morin (2003, p. 25).

La defensa de la escuela de Frankfurt de la teoría, por su parte, no ampara la teorización —permanecer en la mera especulación acerca de la realidad— sino que busca mostrar que la teoría debe preceder a la acción concreta para darle un rumbo. No hay una teoría definitiva ni una acción definitiva, sino que la acción debe ser revisada constantemente por una teoría capaz de poner a prueba su legitimidad y su pertinencia. La propia teoría, asimismo, debe ser revisada y contrastada asiduamente por la realidad, de modo que demuestre que sigue siendo capaz de interpretar aquello que tiene delante (López Pérez, 2023b, p. 169). Toda teoría dotada de alguna complejidad solamente puede conservar su complejidad al precio de una recreación intelectual permanente. La teoría que no se revisa corre el riesgo de degradarse, esto es, de simplificarse. Tal y como



indica Morin (2011, p. 51), lo que no se regenera degenera. Toda teoría abandonada a su peso teórico tiende a allanarse, a unidimensionalizarse y a reificarse: la teoría debe conservar siempre la ligereza de la transformación. En palabras de Jorge Wagensberg (1994):

Un plan para la adquisición de ideas solo es bueno si nos tienta continuamente a abandonarlo, si nos invita a desviarnos de él, a olfatear a derecha e izquierda, a alejarnos, a girar en redondo, a divagar, a dejarnos llevar no a la obtención de ideas sino al tratamiento de estas (p. 17).

La teoría es el principio fundamental del pensar dialéctico y complejo, ya que permite visualizar diferentes perspectivas y niveles. De lo que se trata es de capacitar al sujeto para pensar, en un mismo espacio-tiempo, lógicas que se complementan y que al mismo tiempo pueden excluirse. Se trata de pensar en movimiento recursivo y dialógico para posicionarnos frente al pensar de la fragmentación, la desarticulación y la censura, que hace que perdamos capacidad de comprensión de fenómenos no reductibles a una sola lógica o dimensión.

El pensar dialéctico y complejo educa a los individuos en la estrategia, en la iniciativa y en la invención de nuevas pautas de acción para moverse en la realidad. Este método crea entonces una relación recursiva entre individuo y sociedad. Esbocemos, pues, una primera aproximación a la oposición método-programa que hemos introducido paulatinamente. El programa constituye una organización predeterminada de la acción; el método encuentra recursos y rodeos, realiza inversiones y desvíos. El programa efectúa la repetición de lo siempre igual (Adorno & Horkheimer, 1998, p. 80), es decir, necesita de condiciones estables para su ejecución; el método es abierto, evolutivo, afronta lo imprevisto, lo nuevo. El programa no improvisa ni innova, el método improvisa e innova. El programa solo puede experimentar una dosis débil y superficial de *alea* y de obstáculos en su desarrollo; el método se despliega en las situaciones más aleatorias, utiliza el *alea*, el obstáculo, para alcanzar sus fines.

El método es obra de un ser inteligente que ensaya estrategias para responder a las situaciones con las que se va encontrando. En este sentido, reducir el método a programa es creer que existe una forma *a priori* para eliminar la incertidumbre del contexto. Gaston Bachelard (2000, pp. 121-122) decía que todo discurso del método es siempre discurso de circunstancias. Esto significa que no se puede crear un programa que funcione en todos los contextos, pero sí se puede educar a los individuos para que, a través de un método revisable, *aprendan a gestionar* la incertidumbre y la impredecibilidad.



El pensar dialéctico y complejo es también una actividad de resistencia espiritual organizada que, como decía Adorno (2019, p. 79), implica un ejercicio permanente contra la ceguera y el anquilosamiento generados por las convenciones y clichés establecidos en la sociedad. Debido a ello, el pensar dialéctico y complejo no es solo una estrategia: es sobre todo una herramienta generativa de sus propias estrategias. La idea de estrategia va unida a la del *alea* (en latín significa juego de dados, juego de azar, riesgo, suerte e incertidumbre) y el *aleator* es el jugador de profesión, es decir, aquel que puede aprovechar los *aleas* para lograr sus fines.

Se debe tener presente que el pensar dialéctico y complejo es el único capaz de superar alternativas aparentemente insuperables no esquivándolas, sino situándolas en un horizonte más rico que dé lugar a nuevas posibilidades. Estas posibilidades surgen cuando se articula lo anti- —lo que parece anti mirado desde una perspectiva simplificadora— en lo meta- en un contexto más amplio que pueda contener en su seno diferentes ideas en fricción. “Solo una mente educada puede entender un pensamiento diferente al suyo sin la necesidad de aceptarlo”, decía Aristóteles (2001, p. 139). El pensar dialéctico y complejo es capaz de convivir con la contradicción y el antagonismo sin suprimirlos, integrándolos en un horizonte en el que puedan seguir fermentando a través de sus potencialidades constructivas y destructivas.

A diferencia del pensar simplificador, el cual identifica una sola lógica con el propio acto de pensar, el pensar dialéctico y complejo evita la fragmentación y la desarticulación de los conocimientos adquiridos (Morin, 2003, p. 71). En este sentido, este pensar no se erige como una “nueva lógica”, hace uso de la lógica, pero la transgrede. O lo que igual: muestra otros modos de articular la(s) lógica(s).

De esta forma, pensar dialéctico y complejo y pensar lógico se sitúan en las antípodas. Siguiendo a Adorno (1973), el pensar lógico se basaría en la lógica aristotélica que dicta que $A = A$ bajo cualquier contexto y circunstancia. Esto significa que todo elemento de la realidad es “esencialmente” la misma cosa en todo momento de su historia. Ni el contexto, ni el tiempo, ni la autodeterminación pueden modificar la esencia de los elementos: solo pueden modificar sus accidentes. Por lo tanto, y aunque a primera vista algo parezca cambiar a lo largo del tiempo, en realidad solo cambia su apariencia, mientras que su esencia es inmodificable y se encamina a un fin prefijado de antemano. Debido a ello, sus procesos son deductibles y, si damos con el método adecuado, los podremos prever. La inventiva, la creación y la intervención no tienen cabida en este tipo de pensar. Garaudy (1970) describe así la diferencia entre el pensar dialéc-

tico y el pensar lógico: “La razón dialéctica es primeramente la razón haciéndose, por oposición a una racionalidad ya constituida, con sus leyes inmutables como las de la lógica formal” (p. 59).

El pensar dialéctico y complejo rompe con la dictadura de la predeterminación y de la inmutabilidad del pensar lógico. Pensar de forma dialéctica y compleja es pertinente allí donde nos encontramos con la necesidad de articular, relacionar y contextualizar elementos que se transforman. Pensar de forma dialéctica y compleja es pertinente allí donde hay que pensar. Donde no se puede reducir lo real ni a una lógica ni a una Idea. Donde se busca encontrar algo más de lo que se sabía por anticipado. Donde se busca no solo comprender lo que se tiene delante, sino también pautas nuevas para actuar sobre ello. Las claves de bóveda del pensamiento dialéctico y complejo surgen del encuentro entre formidables empujones antagonistas. Por ello, es preciso que toda educación parta de la *conciencia de la multidimensionalidad de la realidad*, por tanto, del inacabamiento del pensar; de este modo, los individuos no intentarán ocultar dicho inacabamiento, sino que lo señalarán y se harán cargo de él. Así las cosas, se debe tener en cuenta que:

El conocimiento, como la vida, es una búsqueda sin fin. Una búsqueda en la que también vamos encontrando algunos puertos de llegada y de descanso y que nos sirven para, volviendo la vista atrás, recapitular y ver qué nos va sirviendo y qué podemos ir eliminando en esa búsqueda. Ver qué estrategias planteadas nos van sirviendo en nuestro negocio con la realidad y qué estrategias son desechables (Roger & Regalado, 2016, p. 17).

Si, como decía Pascal (1981, p. 81), el bien pensar la realidad es la base de la ética, es necesario que hagamos buenas, adecuadas, pertinentes lecturas, lo menos reduccionistas posible, del contexto para actuar de la manera más civilizada posible. “Reducir un todo a uno solo de sus componentes es una falta intelectual, y ello es peor en la ética que en la ciencia” (Varona, 2020, p. 103). Es necesario, por lo tanto, no solo mirar, sino sobre todo saber mirar. O como decía Montaigne (2005, p. 155): lo que necesitamos es “educar la mirada”. Pues el conocimiento no es la suma de datos, sino la consciente organización de los mismos. En este sentido no podemos hablar de recetas, pero sí de aptitudes mentales generales que nos sirvan en la movilización del pensamiento hacia la construcción de un conocimiento lo menos simplista posible en los contextos en los que se sitúa el sujeto, allí donde nunca se puede asegurar la constancia del medio (Roger & Regalado, 2016: 32).

Diagnóstico, comprensión y gestión del contexto van de la mano. A pesar de que la incertidumbre siempre está ahí y es imposible hacer





una lectura total y absoluta, es posible leer el contexto del modo más pertinente posible, y ello es una cuestión exclusivamente epistemológica. El único modo de reducir la incertidumbre, o mejor dicho, de saber gestionarla, es aumentar la complejidad mental. Es el sujeto quien debe ser complejo: quien conoce, quien se equivoca, quien comete errores, quien puede aportar no recetas, sino medios-estrategias lo más pertinentes posibles para establecer relaciones con la realidad, es el sujeto.

Desde un punto de vista etimológico, la palabra “complejidad”, de origen latino, proviene de *complectere*, cuya raíz *plectere* significa “trenzar” o “enlazar” (Joaqui & Ortiz, 2020, p. 163). El agregado del prefijo com- añade el sentido de la dualidad de dos elementos opuestos que se enlazan íntimamente, pero sin anular su dualidad. La complejidad, por tanto, “es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presentan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple” (Morin, 2003, p. 54). La palabra “dialéctica”, por su parte, proviene del griego *dialektikḗ tékhnē*, que significa “técnica de la conversación”. La dialéctica es el arte de contraponer una determinada idea, concepción o tradición, entendida como tesis, con otras diferentes a ella, entendidas como antítesis. De esta confrontación surge, en un tercer momento, la síntesis, una nueva comprensión del problema que, más que a una solución, nos asciende a un nuevo nivel de complejidad del propio problema. Complejidad y dialéctica se erigen, así, como dos partes del mismo proceso y se resumen como la actividad de articular elementos disímiles cuyo resultado final nos lleva a otro nivel de comprensión más elevado. Sin embargo, desde el pensamiento complejo, articular no es poner una cosa junto a la otra, como lo hacen las praxis posmodernas (Ernesto Laclau, Donna Haraway, etc.). La actividad de articular consiste en que las relaciones superficiales, tangenciales o de simple proximidad se profundicen y sirvan para crear una verdadera unidad en la diversidad, la misma que, siendo una unidad abierta, posibilita todo un proceso de morfogénesis, es decir, de nuevas emergencias de sentido.

Si un elemento nunca se agota en lo *ensídico*, tal y como denunció Cornelius Castoriadis (2013); si un elemento no es un en sí y para sí, tal y como indicó la escuela de Frankfurt; si un elemento no es una mónada estática, tal y como apuntó Morin... entonces, no está prescrito en su “esencia” lo que puede llegar a ser. Todo elemento tiene una dimensión *poiética*, creativa, que le permite manifestar novedad, invención y posibilidad. Y esta dimensión es la que deberá fomentar la educación, tal y como veremos.

Por todo ello, el pensar dialéctico y complejo deberá hacer suya la frase de Adorno (2002), “la totalidad es la no verdad” (p. 73), para rechazar

toda lectura de la realidad que aparente unificación, coherencia e integración en sus elementos. Asimismo, deberá reconocer el estado transitorio y cuasi esquemático de toda idea. A pesar de que el pensamiento siempre anhela hacerse con un saber total y no parcelado, este anhelo puede ser compatible con el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de cualquier conocimiento. Se podría decir que el camino del conocimiento es para el pensar dialéctico y complejo lo que para Paul Valéry era la elaboración de un poema: aquello que no se termina, sino solo se abandona.

Hacia una educación para proteger las democracias

Una de las preocupaciones fundamentales de toda educación que se precie es la de procurar el mejor modo de convivencia a sus educandos. En este sentido, toda estrategia que evite educar en esquemas simplificados, reductores y castradores debe ser bien recibida. Sin duda alguna, el gran desafío de hoy y siempre es educar en y para la comprensión de la complejidad humana.

A lo largo de este apartado se planteará una pregunta que, aunque parezca simple, es más problemática que las vías que se le suelen tender para abordarla: ¿qué es un “individuo educado”? Se trata de ese tipo de preguntas que se vuelven más confusas a medida que avanzamos en su resolución.

Cavilar sobre la educación implica pensar muchos elementos, articular muchos niveles, cuestionar muchas ideas arraigadas que parecen evidentes. Y cavilar sobre una educación dialéctica y compleja, una educación que haga converger diferentes lógicas y paradigmas, se torna aún más complicado. Si buscamos fortalecer las democracias, debemos fortalecer la capacidad de pensar y convivir con la pluralidad, y esto solo es posible educando para la diferencia.

A expensas de lo dicho, se puede partir de una premisa clara: por naturaleza, los seres humanos no somos democráticos. Es decir, no nacemos “programados genéticamente” para vivir en una democracia. Tampoco lo hacemos para vivir en una tiranía. Los seres humanos nacemos como posibilidad de ser muchas cosas y depende de los “genes culturales” que se nos inyecten por medio de la educación, se nos habilitará para materializar unas posibilidades u otras.

Para hablar de educación —una actividad puramente humana— se necesita partir de lo que nos constituye como humanos: la palabra. Es la posibilidad de diálogo, la capacidad de comunicación reflexiva —mas no la transmisión acrítica de información— lo que nos separa del resto de



seres vivos. Solo en la naturaleza y en los aparatos cibernéticos la comunicación se reduce a la transmisión de datos. El ser humano es el único ser vivo que construye su mundo lingüística y semióticamente, por ello, la manera en que nos acerquemos a estos ámbitos —el uso de la palabra y la comunicación— perfilará las posibilidades de la sociedad en que vivimos, así como la amplitud de su diversidad.

Nuestra propuesta es que una educación que posibilite la vida individual y emancipada en un espacio siempre compartido, es uno de los muchos proyectos que se pueden construir. Asimismo, se propone es necesario desactivar el carácter excluyente de la educación para lograr esto, puesto que la educación sirve, tanto para respetar como para infravalorar, para crear posibilidades de libertad como para homogeneizar, para crear proyectos que nos lleven más allá del determinismo y del inmovilismo como para tratar la realidad cosificándola y cuantificándola.

A continuación, se rescatarán algunas estrategias para que la educación desemboque en una mejor convivencia, una mayor libertad y una democracia real. El marco de fondo para el desarrollo de estas posibilidades es un marco político: se trata de buscar cómo convivir en la pluralidad *manteniéndonos distintos y no homogéneos*, proyecto que, sin conocimiento de esa otredad que soy tanto yo como tú, no se puede materializar. Se trata, por tanto, de cambiar nuestro modo de conocer, nuestra epistemología, para poder cambiar nuestra praxis, nuestro modo de actuar. Todo ello basado en un pensar dialéctico y complejo que permita a los individuos hacer converger múltiples perspectivas y niveles dentro de sí. Recordemos las palabras de Adorno (2002): “El pensamiento es, por su misma naturaleza, negación de todo contenido concreto, resistencia a lo que se le impone” (p. 27).

Este proyecto requiere de una epistemología concreta. A saber: el modo en que tratamos al otro refleja una concepción determinada de la realidad y de sus identidades, y no es lo mismo tratar estas como algo abierto, procesual y en constante cambio que como algo clausurado, estático y excluyente. No es lo mismo pensar la realidad con un marco lógico que con un marco dialéctico y complejo. “Toda política debe basarse en una concepción del hombre, de la sociedad y de la historia” (Morin, 2020, p. 11). Por tanto, pensar los elementos de la realidad de modo que puedan articular su particularidad se sitúa en las antípodas de pensarlos de modo aislado y fronterizo. Creemos, pues, que la característica principal de un “ciudadano educado” es poseer un pensar dialéctico y complejo que le permita convivir con personas diferentes a él. El civismo a la hora de buscar la comunicación con el otro y de construir algo juntos será el signo de su educación.



La gestión política y su relación con la educación

Una de las características de la gestión política de nuestros actuales gobernantes es la ausencia de sentido de lo multidimensional, así como de sus posibles mezclas y conexiones. Su pensamiento es unidimensional, por tanto, poco efectivo: descontextualizan y distorsionan lo que tienen delante porque no lo comprenden, y no lo comprenden porque una *episteme* simplificadora y reduccionista no puede entender lo que es complejo y está en constante evolución. Ocurre lo mismo con las instituciones educativas: son ejemplo del pensamiento unidimensional, simplificador y sobre todo identitario, siendo este último el defecto más visible en la política y en el discurso social contemporáneos.

Entre el modo de actuar de una persona y su estructura de pensamiento está tendido un puente que es cincelado por la educación que recibe. Se puede educar para la libertad, la autonomía y la convivencia en la diversidad, y se puede educar para el rechazo de patrones que no son los nuestros. Si optamos por lo primero, posibilitaremos una sociedad de ciudadanos que sabrá gestionar valores compartidos en un espacio de inclusión y pertenencia; en este caso seríamos buenos herederos de los filósofos de la Antigüedad. Si optamos por la segunda alternativa, nos sumergiremos en una sociedad hostil hacia lo desconocido y lo diferente, incapaz de comunicarse con lo que no pertenece a su grupo identitario, fomentaremos la barbarie y la incivilidad, y perpetuaremos problemas que en la actualidad deberían estar ya erradicados.

Si construir libertad en compañía es una de las muchas posibilidades de las que dispone el ser humano, su contrario, construir “el miedo a la libertad” —parafraseando a Erich Fromm— es la posibilidad más deshumanizadora de entre todas. Lo “deseable” para una sociedad que a todas luces no deja de evolucionar y cuyos contextos son siempre inciertos, debería ser un individuo sin miedo a ser libre y autónomo, un estratega listo para hacerse cargo de su lugar en un mundo en devenir. Esto, por contra, es lo menos “productivo” para una sociedad que busca la automatización de sus ciudadanos para dar cancha libre al desarrollo del mercado. Lo más útil para la *polis* —como espacio público en construcción— es lo más inútil para el mercado, ya que este último no necesita ciudadanos, sino consumidores cosificados y cosificadores.

Un ciudadano educado debe tener recursos para no ser un mero consumidor que se desentiende del espacio público. El ciudadano educado, en una comunidad entre iguales, debe cumplir la idea que Aristóteles (2001) formuló como base de su antropología filosófica:



Solo el hombre, entre los animales, posee la palabra [...]. La palabra existe para manifestar lo conveniente y lo dañino, así como lo justo y lo injusto. Y esto es lo propio de los humanos frente a los demás animales: poseer, de modo exclusivo, el sentido de lo bueno y de lo malo, lo justo y lo injusto, y las demás apreciaciones (p. 48).

No se debe olvidar que el *logos* griego no hace referencia solo a “palabra”, sino también a la “razón”, el “lenguaje” y el “diálogo”, es decir, el ser humano es el animal que no solo habla, sino que razona en compañía, que *dia-loga*. Lo que nos desarrolla como seres humanos es el ejercicio del lenguaje a través del diálogo en comunidad y con uno mismo, una comunidad en la que no debemos priorizar quién *tiene la razón*, sino cómo podemos convivir mejor de acuerdo *con la razón*. No se dialoga para imponer los propios esquemas: se dialoga para abandonar parte de nuestra ignorancia por medio del intercambio de ideas y argumentos con los demás.

La política es, ante todo, el modo en que lo ético se puede encarnar y materializar en la comunidad, una comunidad que es histórica y por lo tanto está en continuo devenir, en constante creación. La educación, en este sentido, siempre es política, puesto que somos seres inacabados que necesitan seguir construyéndose no para terminarse, sino para vivir y convivir. La educación es el medio mediante el cual las ideas se insertan en el individuo y por lo tanto en la sociedad, ponen a prueba cada contexto establecido y materializan una forma de (con)vivir u otra. Dewey (2004) decía que la educación “es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente” (p. 74). La educación, por tanto, es el laboratorio del pensamiento y, en consecuencia, el preámbulo de la acción y también de la democracia.

Educación en la pluralidad: aproximaciones desde diferentes pensadores

La educación en la pluralidad es necesaria, por un lado, porque vivimos en compañía de seres diferentes a nosotros, incluso cuando son de nuestra misma cultura, nacionalidad o religión, y por otro, porque todos necesitamos vivir en un entorno acogedor y no hostil. El Estado no puede obligar a nadie a estudiar una carrera ni a desarrollar ciertos rasgos de la personalidad, sin embargo, en lo que respecta al espacio público, puede y debe construir un modelo educativo que ayude a conocer y ejercer nuestras obligaciones como ciudadanos.

Bauman (2003, p. 27) decía que se necesita aprender a pensar de modo líquido para vacunarnos contra la tendencia a lo sólido, pues tal

y como indicó Norbert Elias (1990): “Lo que los individuos forman uno con otros no es cemento” (p. 27) y Octavio Paz (RTVE, 2014): “Doble amenaza: volvernos aire, convertirnos en piedras”. La gran reforma de la educación no radica, entonces, en impartir otros contenidos, sino en enseñar a pensar de otra forma, tal y como señalaron Freire (2023): “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 79) y Morin (2016): “La visión de las cosas depende menos de las informaciones recibidas que de la forma en que está estructurado nuestro modo de pensar” (p. 89).

Noam Chomsky (2013, p. 160) escribió en *La (des)educación* que el objetivo último de la productividad alcanzada en la época contemporánea no debería ser la producción de bienes, sino la producción de seres humanos capaces de asociarse entre sí para crear posibilidades de desarrollo y de evolución. Esta producción sería la única capaz de establecer una comunidad libre, una comunidad que siempre se está haciendo y que es consciente de ello. En otras palabras, se trata de apostar —de nuevo, siempre— por el humanismo y por su transmisión de valores, de ideas que vayan más allá de lo que tienen delante, de perspectivas multidimensionales, flexibles y tolerantes. Se trata de apostar por el diálogo y no por el monólogo. Se trata de apostar por el pensar dialéctico y complejo y no por el pensar lógico y unidimensional.

Erasmus de Rotterdam (2007, p. 87) enseñó, aun viviendo en un siglo muy diferente al nuestro, algo muy importante: sin diálogo no puede haber libertad, sino solo imposición. En el principio, dice Erasmo, es el *sermo* (diálogo) no el *verbo* (imposición de la palabra/verdad). En el principio debe estar el diálogo y no la palabra verdadera, absoluta, evidente. Erasmo sabía que solo por medio de la palabra dialogada se podía apagar el fuego del fanatismo. No obstante, hoy se constata que nuestro inconsciente epistémico sigue siendo “bíblico”: en el principio es el verbo y la verdad, y no el diálogo.

No es lo mismo una sociedad de ciudadanos educados para entender la convivencia como *sermo* —como construcción a través del diálogo— que una sociedad de siervos obedientes al verbo, gente que toma como naturales las consignas que dicta el poder. Se debe educar a ciudadanos que piensen y decidan por sí mismos, y no ciudadanos que se reduzcan a las identidades y verdades transmitidas; ciudadanos que rechacen recibir una vida hecha, puesto que, de lo contrario, quedan reducidos a ser masa, tal y como presagiaba Ortega y Gasset (2013, p. 32). Y el ser humano no es del orden de la masa, sino que es capaz de confrontarse



con el poder y proponer nuevos sentidos, lo que a veces implica decir “no”. Una palabra que necesita de valor y contundencia filosófica.

Para que un individuo sea capaz de decir “no” ha tenido que recibir una educación que le permita localizar el momento en que una lógica, a pesar de contener *lógica interna*, se revela insuficiente para acercarse a la realidad, y por lo tanto se torna perniciosa para la protección de la dignidad de todos. Desde los tiempos de Sócrates, la educación —que para él se basaba en el método mayéutico— se postula como la única capaz de hacer emerger un individuo desarrollado, culto y capaz de pensar por sí mismo.

El término “mayéutica” proviene del griego *maieutikós* y significa “dar a luz”, haciendo referencia al proceso mediante el cual la mente de un estudiante es guiada para que “dé a luz” las ideas por sí mismo y no las asuma de manera impostada desde fuera. En la educación mayéutica, el profesor actúa como facilitador del proceso de aprendizaje, haciendo preguntas y llevando al estudiante a descubrir las respuestas por sí solo. El estudiante es considerado un agente activo de su propio aprendizaje y no un receptor pasivo de información. Si la educación mayéutica se basa en el diálogo, la búsqueda de la verdad y el cuestionamiento constante de las ideas preconcebidas, en el extremo contrario se encuentra una educación basada en la transmisión pasiva de la información, la ausencia de reflexión crítica y la falta de diálogo entre el maestro y el alumno. Esta forma de enseñanza es denominada por Freire (2023) como “educación bancaria” (p. 91).

La educación bancaria refiere a un modelo de enseñanza en el que el conocimiento es considerado como un depósito en la mente del estudiante, reduciéndose el papel del maestro al de mero transactor y el del estudiante al de recurso o instrumento. En este modelo, no se anima a los estudiantes a cuestionar o desafiar las ideas establecidas y a llegar a las conclusiones por sí mismos, ni tampoco se les trata como sujetos activos y autónomos. Podríamos definir la diferencia entre estos dos tipos de educación con la siguiente frase, atribuida a Sócrates: “La educación es el encendido de una llama, no el llenado de un recipiente” (Roger & Regalado, 2016: 84).

Ante estos factores cabe preguntarse, una vez más, ¿qué es la educación? La educación, podemos aventurar, es la capacidad de comprender, de la manera menos reduccionista posible, un mundo compuesto por innumerables niveles. Niveles que van desde lo más rudimentario y material —ruedas, chupetes, botellas— a lo más simbólico e inmaterial —lenguaje, religiones, pensamientos—. En este sentido, el pensamiento simplificador, bancario o unidimensional, además de falsear la realidad, es poco efectivo: descontextualiza y distorsiona lo que es complejo y está en constante devenir, por tanto, impide actuar de manera pertinente. Este



tipo de pensar, como señaló Herbert Marcuse (2016), se limita a constatar una única perspectiva o dimensión de la realidad sin considerar otros niveles, interpretaciones o aspectos relevantes. De esta manera, crea una disonancia entre lo que se está interpretando y el interpretador, pues los puentes tendidos entre ellos no son eficientes: el interpretador solo capta un 1 % de lo que tiene delante y se frustra con el 99 % que no comprende. Y esto es precisamente lo que ocurrió en la pandemia COVID-19, tal y como veremos a continuación.

Las enseñanzas de la pandemia sobre el pensar unidimensional

La pandemia ha demostrado que presentar la sociedad como un cúmulo de incertidumbres, desajustes e inseguridades es la mayor herramienta del radicalismo, el totalitarismo y los discursos identitarios. Fácilmente se puede comprobar cómo el COVID-19 se convirtió en un *virus ideológico*: lo que fue ideológico no es el virus, sino *lo que se hizo con el virus* a nivel sociopolítico. Durante la pandemia, representantes de todos los frentes e ideologías decidieron aprovechar la oportunidad para culpar de la incapacidad de contener el virus a algún movimiento, presente o pasado, acometido por “el adversario”. De este modo, una pandemia mundial se alejó de ser una batalla sanitaria ante la que se erigiera un frente planetario común y se convirtió en una batalla entre identidades e ideologías, una guerra en la que enfrente del virus comenzó una disgregación que ha acabado con lo político, que siempre es el espacio de comunicación y de coimplicación. Una cruzada donde los discursos sesgados, unidimensionales y dogmáticos se han querido presentar como la única alternativa posible ante una realidad “demasiado” plural y caótica.

Lejos de tratar el mundo tal y como este exige ser tratado, de manera compleja, pluricausal y multidimensional, los ciudadanos, exasperados de tantas crisis posteriores al año 2008, miran el mundo con un discurso cada vez más simplificado y reduccionista que se extiende a través de los canales de socialización y los medios de comunicación. Este discurso asegura que las crisis que asolan al planeta son causa directa de adversarios concretos, y no un rasgo inherente al propio sistema neoliberal. Un sistema que, por otro lado, no tiene nada que ver con el concepto liberal de ciudadano: el neoliberalismo excluye al ciudadano de la política y lo reduce a mero consumidor/instrumento.

En este punto, el espacio público, la *polis*, ha sido desgajado en una lucha entre espacios privados, en una batalla entre discursos radicalizados y monolíticos que pretenden explicar toda la realidad a través de *un solo lo-*



gos. Debido a ello, se hace necesaria una educación en el pensar dialéctico y complejo capaz de subvertir la paulatina simplificación —lo que se traduce espontáneamente en radicalización— de la capacidad de pensar y de actuar. El fanatismo al que lleva el pensamiento unidimensional no es ya un reto a nivel local, sino un obstáculo para la convivencia global. Por ello:

- La educación debe ofrecer a los alumnos un método para mirar con otros ojos la incertidumbre, la pluralidad y la otredad que atraviesan —y siempre atravesarán— el mundo. El fomento del pensar dialéctico y complejo debe ser el puente hacia este objetivo.
- La política debe volver a *hacer política*. Esto significa que el espacio público, la *polis*, debe insistir en su esencia de espacio compartido, un lugar en el que la pluralidad es un hecho desde el que se parte y no una posibilidad a debate.

286



Propuesta educativa

La propuesta que aquí se presenta se encamina a analizar el pensamiento de los adolescentes escolarizados que viven en sociedades democráticas con el ánimo de comprender su relación con el espacio público, los discursos identitarios y sus conciudadanos. Retomando los estudios de la escuela de Frankfurt cuando trataron de esclarecer, en el contexto pre- y poshitleriano, la relación entre los ciudadanos y la aceptación sumisa del radicalismo (Adorno, 2006), propondremos dos vías para prevenir e intervenir la radicalización del pensamiento en los jóvenes: la elaboración de encuestas dirigidas a analizar el ascenso de corrientes populistas antidemocráticas, por un lado, y la recuperación curricular de la *cultura profunda*, por otro. Una cultura compuesta por obras complejas que los alumnos, lejos de poder asimilar instantáneamente —tal y como ocurre con las obras de la *cultura de masas*— deben enfrentar con una mirada diferente, activa y emancipada de la lógica imperante.

Las encuestas, por un lado, se encaminan a desentrañar el puente que une el aún vigente y masivo apoyo a la democracia con la aceptación de pensamientos que van en contra de ella, tales como la apelación a la propia democracia para manifestarse contra los enemigos políticos, la búsqueda del “tercero judío” necesario en cualquier relato cerrado sobre sí mismo: “Nuestra sociedad no funciona porque está X en ella”, o el intento de cancelación de toda acción y pensamiento considerados contrarios a los pensamientos del propio grupo. De este modo, las encuestas tratarán de rastrear las tendencias antidemocráticas aceptadas y naturalizadas en

las sociedades democráticas, desvelando, a través de diversas preguntas, el potencial antidemocrático de las ideas enquistadas en el pensamiento de los jóvenes. Estas encuestas se componen de preguntas como las que planteamos a continuación, aunque se pueden expandir o concretar de manera diferente según el contexto:

Indique del 0 al 10 qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones:

1. La obediencia y el respeto a lo que la autoridad dicta constituyen la base para el buen funcionamiento de cualquier sociedad.
2. Lo que cualquier país necesita, más que leyes y programas políticos, es a unos pocos líderes valientes, fuertes y comprometidos, en quienes el pueblo pueda depositar su confianza.
3. El modo de vida nacional está desapareciendo tan rápidamente que es necesario un programa educativo fuerte que lo imponga con disciplina y dignidad.
4. La crisis democrática actual tiene su causa en la permisividad de tendencias y opiniones demasiado diversas.
5. Más que una participación democrática de todos los ciudadanos, lo que se necesita son unos pocos tecnócratas que no precisen del respaldo público para actuar de acuerdo a lo que consideran necesario dentro de sus ámbitos.
6. Las tiendas de autónomos locales cesan su actividad debido a que llegan personas extranjeras que abren sus propios comercios.
7. La única vía para que la cultura occidental sobreviva consiste en retornar a unos valores fuertes que puedan competir con los valores fuertes de otras culturas.

Estas preguntas irían de la mano de dos preguntas adicionales, más informativas, para conocer el contexto de los jóvenes:

8. ¿A qué clase social pertenece (nivel educativo de los padres y posición laboral)?
9. ¿Cuáles son sus principales fuentes de información (familia, redes sociales, libros, periódicos, amigos, etc.)?

Así, las respuestas serían leídas a través de resultados tipológicos que irían desde la “inclinación radical” —jóvenes duros, malhumorados, manipuladores, que afirman no cambiar por nada ni por nadie— hasta la “inclinación no radical” —jóvenes sumisos, conformistas, ingenuos, abiertos al cambio y a la permeabilidad—.





El objetivo de estas encuestas es evidenciar que la democracia es la única vía posible dentro de un mundo compuesto por sentidos y formas de pensar diferentes. Se trata de mostrar la diversidad que ya existe, que siempre ha existido y que siempre existirá. Una diversidad que muchas veces es omitida por familias enteras, pero también por discursos educativos que muestran una única de las muchas caras que componen las materias, sobre todo las humanísticas: colonialismo, desarrollo ambiental, racismo, revoluciones, opresiones, cruzadas, etc. Cada una de estas acepciones puede ser interpretada de modos antagónicos y desembocar en modelos de acción asimismo antagónicos.

La etapa final de esta propuesta pedagógica se centra en rechazar cualquier modelo educativo que haga de los estudiantes ciudadanos cerrados en su propio paradigma, ciudadanos acorazados y acríticos, y lo hace poniendo a los jóvenes ante obras, dilemas y problemas complejos a los que deban mirar con ojos nuevos. Unos ojos que prescindan de la lógica unidimensional que tienen naturalizada debido a los mensajes populistas que gobiernan el paradigma sociocultural.

Estas obras complejas deberán alejarse de las obras que gobiernan el paradigma juvenil y provienen de la industria cultural, pues aunque muchas contengan valores positivos y muestren la diversidad existente en sociedad, siguen siendo simplistas y fomentan que la mirada de los jóvenes se vuelva parcial y unidimensional. Así las cosas, el cine y la literatura serían las principales vías para romper con el paradigma de la simplificación, a través de ejemplos como los siguientes:

En el cine:

- *Soñadores* (Bertolucci)
- *Al este del Edén* (Kazan)
- *Vivir su vida* (Godard)
- *Una canta, la otra no* (Varda)
- *Investigación sobre un ciudadano libre de toda sospecha* (Petri)
- *Hannah y sus hermanas* (Allen)
- *El ángel exterminador* (Buñuel)
- *El grito* (Skolimowski)

En la literatura:

- *Un mundo feliz* (Huxley)
- *1984* (Orwell)
- *Fahrenheit 451* (Bradbury)
- *De ratones y hombres* (Steinbeck)

- *El cuento de la criada* (Atwood)
- *La naranja mecánica* (Burgess)
- *Ficciones* (Borges)
- *Frankenstein o el moderno Prometeo* (Shelley)

¿El objetivo? Complejizar su comprensión del mundo, hacerles entender que no todo tiene un final feliz, ponerlos ante lógicas en fricción y permitirlos desarrollar un pensamiento estrategia que sea apto para la incertidumbre y el cambio. Se trata de desarrollar su capacidad para detectar aquello que no debería perpetuarse y que puedan buscar estrategias para encauzarlo. Y todo esto para evitar que un nuevo radicalismo, nacido de una nueva forma radical de pensar, no tenga cabida en nuestras sociedades presentes y futuras.

Una educación para la protección de la humanidad



Adorno, a mediados del siglo XX, analizó la barbarie acometida por los nazis en su ensayo “Cultura y barbarie”, escrito en 1949 y hoy presente en el libro *Crítica de la cultura y sociedad II* (2009). Allí argumentó que la cultura europea, la misma que había producido grandes logros intelectuales, técnicos y artísticos, era el germen del delirio supremacista que culminó en las cámaras de gas. Esto significaba que la Ilustración y el “progreso de la razón”, aun logrando perfeccionar el dominio humano sobre la naturaleza y el desarrollo de herramientas tecnológicas y científicas que nos permitían un mayor bienestar material, no nos había conducido al progreso moral y ético que cabría esperar.

El motivo de este descarrilamiento era claro: la “razón instrumental”, aquella enfocada a perfeccionar los bienes materiales a través de mejoras técnicas, se tornó destructiva al no contener una base ética que delineara la dirección de sus inventos. Los campos de concentración y las cámaras de gas, dos de los mayores inventos técnicos y logísticos del siglo XX, eran sus más claros ejemplos.

Adorno señaló la importancia de que la educación mostrara la multitud de asunciones, prejuicios y naturalizaciones que podían desembocar en un ambiente de odio e intolerancia como el que propició el Holocausto. Asunciones como las expuestas en la encuesta mencionada (“La obediencia y el respeto a lo que la autoridad dicta constituyen la base para el buen funcionamiento de cualquier sociedad; Lo que cualquier país necesita, más que leyes y programas políticos, es a unos pocos líderes valientes, fuertes y

comprometidos, en quienes el pueblo pueda depositar su confianza”) condujeron —y podrían volver a conducir— a lo que Morin llama “la barbarie”.

De todo esto se derivaba una conclusión. El Holocausto impuso a la educación un nuevo imperativo moral: el deber de que Auschwitz —como campo de concentración y como deshumanización simbólica— no vuelva a repetirse. Adorno argumentó que el delirio nazi representaba una ruptura fundamental con los valores morales y éticos perseguidos por la civilización occidental hasta ese momento. Se trataba de un antes y un después en la historia, puesto que todos los avances del conocimiento se habían puesto al servicio del exterminio. Precedentemente, las atrocidades cometidas por otras épocas y pueblos habían sido, en cierto sentido, más “ingenuas”, ya que los medios disponibles eran más rudimentarios. Auschwitz supuso una brecha al utilizar el conocimiento intelectual y científico acumulado desde los albores de la civilización para exterminar a una parte de la humanidad. Esto, según Adorno, desmentía la memorable creencia portada desde los tiempos de la filosofía griega clásica: que la inmoralidad era consecuencia de la falta de conocimiento y que, a mayor cultura y educación, mayor tolerancia y mejor comportamiento ético. El *quid* de la cuestión no consistía, a ojos del alemán, lograr una *mayor educación*, sino perseguir *otra educación*, una educación con fines humanísticos, una educación que inyectara los genes democráticos de los que hablábamos al inicio de esta disertación.

Auschwitz se convirtió en un hito que puso en jaque las concepciones sobre la misión de la educación y su relación con la política. Para Adorno (2009), la escala y la naturaleza sistemática del genocidio evidenciaba que una humanidad “educada” —los comisarios nazis eran en su mayoría personas con estudios— también podía cometer actos inimaginables de crueldad y deshumanización. En este contexto, el alemán concluyó que una educación civilizada era aquella que dirigía los logros científicos a fines humanamente deseables y, sobre todo, a la protección de una máxima: la de que la dignidad humana está por encima de toda idea y discurso.

Este nuevo imperativo moral, según Adorno, requería de una revisión crítica de las estructuras sociales y educativas existentes, comenzando por sus medios y siguiendo por sus objetivos. La masacre de Auschwitz, desde su perspectiva, obligaba a repensar los valores fundamentales de la civilización y a trabajar por una comprensión más profunda de la responsabilidad ética en un mundo marcado por la posibilidad de la brutalidad impersonal en la era de las nuevas tecnologías. Por todo lo dicho, Auschwitz nos enseña hoy dos cosas: que el progreso material no conlleva necesariamente un progreso moral y que los logros en materia de conocimiento necesitan de un pensamiento educado que los guíe.



Conclusiones

La educación, si es fiel a su misión, debe evitar verse reducida a una educación unidimensional, bancaria o simplificadora. La educación debe proporcionar una comprensión multirreferencial y multinivel de lo que nos rodea. El conocimiento, al igual que la realidad que intenta aprehender, no tiene fronteras. Las fronteras las pone nuestra *episteme* y de esto depende que algo complejo se vea así o, por contra, se vea extremadamente simplificado.

Se debe recordar que el objetivo de la educación es construir ciudadanos, personas capaces de manejarse tanto en el ámbito personal como en el comunitario. Si la educación quiere desarrollar un pensar dialéctico y complejo en los jóvenes, deberá emprender una enseñanza holística que parta, inevitablemente, de la interrelación entre los saberes. De esta forma, la educación no limitará al alumnado a una sola dimensión de la realidad, sino que promoverá una comprensión amplia y profunda de los temas y problemas que emergen constantemente ante ellos. Pues tal y como indica De la Barra (2019):

El objetivo principal de un enfoque educativo es la integración entre disciplinas. Con esto se apunta a conseguir la transdisciplinariedad como nivel de integración máximo. Esto significa que, a través de problemas reales, los estudiantes aplican conocimiento y habilidades desde dos o más disciplinas, lo que ayuda a darle forma a la experiencia del aprendizaje.

Y darle forma a la experiencia del aprendizaje es, desde los tiempos de Sócrates y la mayéutica, el objetivo último de la educación. Así las cosas:

Existe una relación estrecha entre la transdisciplinariedad y la complejidad, ya que ambos enfoques abogan por una visión integradora y contextualizada del conocimiento. La transdisciplinariedad proporciona una base epistemológica para enfrentar problemas complejos desde una perspectiva más amplia y holística, mientras que la complejidad ofrece un marco teórico y filosófico para el enfoque transdisciplinario, destacando la importancia de reconocer y abordar la interconexión, la incertidumbre, la emergencia y la autoorganización en la realidad (Moreno Guaicha *et al.*, 2024, p. 89).

La misión de la educación en la era planetaria consiste en fortalecer las condiciones de posibilidad de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos activos y estrategias, ciudadanos que estén consciente y críticamente comprometidos con la construcción de una *civilización civilizada*. Por ende, la educación tiene que dejar de ser solamente una profesión y convertirse en la tarea política por excelencia, en una misión de transmi-



sión de estrategias para la vida en comunidad. Esta transmisión necesita como base lo que no está indicado en ningún manual, pero ya Platón señaló como condición indispensable de toda enseñanza: el *eros*, que es al mismo tiempo deseo, placer y amor por dar y recibir. De este modo, nos gustaría concluir este trabajo con una cita de Morin y otra de Adorno que pueden arrojar luz sobre la problemática que aquí nos ha ocupado:

Hay que abandonar la idea de una revolución violenta que haga tabula rasa del pasado y derribe una sociedad mala para fundar una sociedad buena. Nosotros proponemos una vía progresiva trazada por una nueva política arraigada en la cultura humanista del pasado, y reivindicamos los principios republicanos de Libertad, Igualdad y Fraternidad. Esta complementariedad comporta antagonismos que un pensamiento político debe gestionar, dando prioridad alternativamente a cada uno de estos términos (Morin, 2020, pp. 72-73).

Yo diría que la figura en la que hoy se concreta la emancipación consiste en que las personas que creen necesario caminar en ese sentido influyan del modo más enérgico para que la educación sea una educación para la contradicción y la resistencia. Pienso, por ejemplo, en la posibilidad de ir a ver películas comerciales con los últimos cursos de los institutos y, quizá también de las escuelas, mostrando luego sin más a los alumnos la clase de patraña con que han tenido que enfrentarse, lo falaz de todo eso. O en la de inmunizarlos, en un sentido similar, contra ciertos programas matinales, tan comunes en la radio, en donde los domingos a primera hora se les invita a escuchar una música radiante, como si viviéramos, como se dice tan bellamente, en un “mundo sano”. O un profesor de música podría analizarles alguna canción de moda, mostrándoles por qué una canción de este tipo, o incluso una pieza del movimiento musical, es incomprensiblemente peor, hablando del modo más objetivo, que un cuarteto de Mozart o de Beethoven (Adorno, 1998, p. 125).

Bibliografía

ADORNO, Theodor

- 1973 *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. México DF: Grijalbo.
- 1998 *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker*. Madrid: Morata.
- 2002 *Dialéctica negativa: la jerga de la autenticidad*. Madrid: Taurus.
- 2006 La personalidad autoritaria. En *Empiria, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (12), 155-200. <https://bit.ly/3ByHhaE>
- 2009 *Crítica de la cultura y sociedad II*. Madrid: Akal.
- 2019 *Sobre la teoría de la historia y la libertad*. Honduras: Eterna Cadencia.



- ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max
1998 *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- ARISTÓTELES
2001 *Política*. Madrid: Alianza.
- BACHELARD, Gaston
2000 *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BAUMAN, Zygmunt
2003 *Modernidad líquida*. Madrid: FCE.
- CASTORIADIS, Cornelius
2013 *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- CHOMSKY, Noam
2013 *La (des)educación*. Madrid: Austral.
- DE LA BARRA, Nicole
2019 *Sócrates en el aula del siglo XXI: profundizando en la belleza de preguntar*. 26 de mayo. <https://bit.ly/41E1MNN>
- DEWEY, John
2004 *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- ELIAS, Norbert
1990 *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- FREIRE, Paulo
2023 *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GARAUDY, Roger
1970 *Marxismo del siglo XX*. Barcelona: Fontanella.
- HORKHEIMER, Max
2015 La situación actual de la filosofía social y las tareas del Instituto de Investigación Social. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 36(113), 211-224. <https://bit.ly/41CC789>
- JOAQUÍ, Darwin & ORTIZ, Dorys
2020 La educación bajo el signo de la complejidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (29), 157-180. <https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.05>
- LÓPEZ PÉREZ, Sheila
2023a Sobre el discurso de Horkheimer al asumir la dirección del Instituto de Investigación Social. *Cinta de Moebio*, (78) 196-208. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2023000300196>
- 2023b Lenguaje intransigente para tiempos de banalidad: el legado de Adorno y Pasolini. *Las Torres de Lucca*, 12(2), 165-173. <https://doi.org/10.5209/ltld.86329>
- MARCUSE, Herbert
2016 *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Planeta. <https://bit.ly/3ZFa9WH>
- MONTAIGNE, Michel de
2005 *Ensayos*. Madrid: Cátedra.
- MORENO GUAICHA, Jefferson Alexander, MENA ZAMORA, Alexis Alberto & ZERPA MORLOY, Levis Ignacio
2024 Modelos de aprendizaje en la transición hacia la complejidad como un desafío a la simplicidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), 69-112. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.02>



MORIN, Edgar

2003 *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

2016 *Enseñar a vivir: manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona: Paidós.

2020 *Cambiamos de vía: lecciones de la pandemia*. Barcelona: Planeta.

ORTEGA Y GASSET, José

2013 *La rebelión de las masas*. Madrid: Tecnos.

PASCAL, Blaise

1981 *Pensamientos*. Madrid: Alianza.

ROGER, Emilio & REGALADO, Cecilia

2016 *Pensamiento complejo y educación: aclaraciones y confrontaciones*. México DF: Frontera Abierta.

RTVE

2014 *Discurso Octavio Paz, Premio Cervantes 1981*. <https://bit.ly/41E23A9>

VARONA, Freddy

2020 El carácter integrador del pensamiento de Morin en la formación universitaria. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (29), 93-125. <https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.03>

294



Declaración de Autoría - Taxonomía CRediT	
Autor	Contribuciones
Sheila López Pérez	Al tratarse de autoría única, la contribución total corresponde a la misma autora. El contenido presentado en el artículo es de exclusiva responsabilidad de la autora

Declaración de Uso de Inteligencia Artificial
Sheila López-Pérez, DECLARA que la elaboración del artículo <i>Aportes de la escuela de Frankfurt y Edgar Morin para fomentar el pensar dialéctico y complejo en la educación</i> , no contó con el apoyo de Inteligencia Artificial (IA).

Fecha de recepción: 26 de enero de 2024
Fecha de revisión: 20 de abril de 2024
Fecha de aprobación: 15 de octubre de 2024
Fecha de publicación: 15 de enero de 2025