

La educación como apropiación: Pautas para una formación existencial desde el cuidado de Heidegger

Selma Rodal Linares, Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, México

Resumen: Este artículo brinda una consideración ontológica de la labor educativa, como estrategia metodológica para sentar las pautas para una educación que disponga al alumno o la alumna a su comprensión auténtica, es decir, a la ruptura del estado del "uno" de la publicidad anónima. En el primer apartado, se examinan los tres momentos que distinguen al método fenomenológico hermenéutico: reducción, destrucción y reconstrucción, a partir de los cuales se desarrolla un modelo de educación en contrasentido con el proceso desvividor de las ciencias¹, el enfoque de la pedagogía tradicional. En el segundo apartado, a partir de una consideración de la tarea existencial como cuidado, se señalan orientaciones generales para "deshacer el proceso desvividor". Estas orientaciones se basan en la relación con el mundo que ya tienen los alumnos y las alumnas en tanto que Dasein: el cuidar de las cosas, el cuidar de los otros y el cuidado de sí-mismo.

Palabras clave: educación, apropiación, cuidado, hermenéutica, comprensión

Abstract: This paper provides an ontological consideration of the educational task, as a methodological strategy to set the guidelines for an education that engages the students to an authentic comprehension of themselves, meaning, the rupture of "the One" state of anonymous publicity. On the first part, it inspects the three moments that distinguishes the phenomenological-hermeneutic method: reduction, destruction and reconstruction, from which it develops an educational model in contradiction with the unliving process of sciences, the traditional teaching focus. On the second part, from the consideration of the existential task as care, it points out some general orientations to "undo the unliving process". These orientations are based upon the relationships with the world that the students, as Dasein, already have: the care of things, care for the others and care for the self.

Keywords: Education, Appropriation, Care, Hermeneutical, Understanding

Introducción

Afirmar que la educación facilita la comprensión profunda de un saber, no constituye una afirmación novedosa. Sin embargo, la cuestión se complica en cuanto deseamos acotar y explicar: ¿qué tipo de comprensión fomenta la educación?, ¿cuál es la mejor forma de estimularla?, ¿cuál es el tipo de saber que se comprenderá?, y sobre todo, ¿qué significa propiamente comprender? Si aceptamos el presupuesto de que la comprensión de un saber es uno de los momentos esenciales del aprendizaje, ponernos de acuerdo acerca de qué es la comprensión se convierte en una tarea fundamental. La decisión sobre una específica noción del comprender determina radicalmente el modo de ser de la educación. Sin embargo, habrá quién no acepte el presupuesto, rechace la fundamentalidad de la comprensión y argumente que éste es sólo uno de los momentos constitutivos del aprendizaje, entre otros, ni el más importante ni el más sofisticado. Por ejemplo, en la anticuada ya taxonomía de Bloom, la comprensión se encuentra sólo por arriba del "conocimiento" y constituye una actividad más simple que la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación. Ésta,

¹ He basado parte importante de la interpretación en la aproximación de Alejandro Xolocotzi en *Fenomenología de la vida fáctica* (2004) y Jesús Adrián Escudero en *Heidegger y la genealogía de la pregunta por el ser* (2010). En ambas obras los autores se dan a la exhaustiva tarea de reconstruir las consideraciones, los cuestionamientos y las referencias que dieron origen y forma al método hermeneutico fenomenológico, que ejecuta Heidegger en *Ser y tiempo*. Considero que el "paso atrás" es muy relevante para el tema que nos compete, puesto que nos permite observar las condiciones para el desarrollo de una hermenéutica fenomenológica como metodología pedagógica, lo cual nos facilita extrapolar las categorías de *Ser y tiempo* y del pensamiento de Heidegger, sin caer en una lectura demasiado literal.



como otras clasificaciones de los momentos de aprendizaje, parte de una noción acotada de comprensión, que la describe sólo operativamente como una especie de saber profundo.

Cuando afirmo aquí que la comprensión es la actitud fundamentadora del aprendizaje, parto de la noción de *comprender* [*Verstehen*] que Heidegger establece en *Ser y tiempo*. Heidegger desplaza la pregunta tradicional de la metafísica –¿qué es el ser?– para orientarla hacia quién pregunta, de este modo, expone la necesidad de pensar la esencia del ser como comprensión. La comprensión es la posibilidad más propia del Dasein², además de la muerte. "El comprender es el ser existencial del propio poder-ser del Dasein mismo, de tal manera que este ser abre en sí mismo lo que pasa consigo mismo" (Heidegger, 2003, p. 168). La posibilidad fáctica del Dasein, en tanto que existencia, tiene en la comprensión su realidad efectiva.

Para Heidegger, la comprensión no es una actividad voluntaria del sujeto, no es un conocimiento del ser o de uno mismo en sentido tradicional, porque no es una actividad posterior a la existencia y que además se desprenda de ella, sino que se da en la inmediatez del existir. La comprensión es el modo en el cual las mujeres y los hombres habitamos el mundo, es una actividad que abarca todos los momentos de la existencia. El ocuparse [*Besorgen*] –utilizar instrumentos, crear objetos, relacionarse pragmáticamente con el mundo– constituye ya una comprensión primaria del mundo.

Lo que define al Dasein es su comprensión, esto quiere decir, que ya nos encontramos remitidos al mundo, el mundo nos es familiar. Esta *familiaridad* del mundo no es una actitud teórica. La significatividad del mundo se da de manera inmediata con la ocupación [*Besorgen*]. Nos relacionamos con las cosas cuando las usamos, es decir, los entes se nos muestran como útiles que están a nuestra disposición –a la mano–. A su vez, también nos relacionamos prácticamente con los otros procurándolos [*Fürsorge*]. De forma inmediata, no somos conscientes del "otro" como un "no yo", sino que éste se nos descubre en el trato con los útiles como creador/a, destinatario/a, el o la acompañante de nuestra ocupación, aquél o aquella con quien compartimos el mundo habitado.

Si la comprensión ya está sucediendo de por sí en nosotros, ¿en qué medida la educación estimula la comprensión? Aunque ya estamos en situación de comprensión del mundo en nuestra práctica cotidiana, dice Heidegger, que la comprensión que sucede en la facticidad es "impropia". Puesto que en nuestra cotidianidad nos comportamos como "uno" [*Das-man*] más, es decir, nos abandonamos al dominio de los otros. No somos auténticamente; los otros nos han tomado el ser. En la vida cotidiana, gozamos, vemos y juzgamos como *se goza, se ve y se juzga* (Heidegger, 2003, p. 151), existimos de acuerdo con lo que dicta la publicidad anónima del "uno". El "uno" no es alguien, ni la suma de todos, sino el impersonal del mundo circundante público. La publicidad presenta las cosas como cosa sabida y accesible. Cuando nos comportamos como "uno", evadimos la responsabilidad de una decisión propia.

En el presente artículo planteo las pautas para una educación que disponga a los y las estudiantes a su comprensión auténtica. El objetivo educativo fundamental es que el/la alumno/a oriente su aprendizaje a la pregunta por el propio ser que él o ella es y así, consiga en la medida de lo posible, asumir la responsabilidad sobre sí-mismo/a y su autodeterminación existencial.

La educación desde una perspectiva ontológica

¿Cómo emprender una educación orientada hacia la pregunta por la existencia? Lo primero que hay que clarificar si deseamos considerar la "existencia" como origen y *telos* de la educación es en qué consiste fenomenológicamente. La existencia, en tanto que fenómeno, se determina formalmente por tres ejes: "*qué, cómo y que-es*, o expresado de otra forma, en su sentido de *contenido, de referencia y de ejecución*" (Xolocotzi, 2004, p. 123). El primer desafío para con la educación será em-

² Como se sabe el neologismo *Dasein*, utilizado por Heidegger en *Ser y tiempo*, significa en castellano *ser-ahí*. El *ahí* no es un espacio en el que acontece la vida del Dasein, sino el espaciamiento mismo de éste como existencia. Con este concepto Heidegger trata de referir a la existencia como una ocasión singular del ser, lo cual nos remite a que la existencia sólo tiene lugar como *temporalidad y espaciamiento* en el mundo. Con esta categoría, Heidegger desea romper con la noción de "ser humano" que concibe el "ser" como algo ya dado de antemano. Es importante tener en la mira el concepto de Dasein a lo largo de todo el artículo.

prender una de las tareas fundadoras del método hermenéutico fenomenológico: *deshacer* el proceso desvividor. Como Alejandro Xolocotzi reconoce, la filosofía tradicional y la ciencia han emprendido un proceso desvividor para conseguir la "objetividad dogmática", el cual consiste en "la designificación de lo entornado vivencial [el mundo], el des-vivir de la vivencia del entorno y la deshistorización del yo histórico" (2004, 141). A este respecto, la educación debe partir de los diferentes momentos que distinguen al método hermenéutico fenomenológico: 1) La *vivencia originaria*, la cual no debe ser concebida como un objeto sino como algo significativo; lo que constituye el *qué* de la vivencia, es decir, el sentido y los contenidos del vivenciar que se muestran como mundo (Xolocotzi, 2004, p. 141). 2) la relación entre el *qué* significativo y el *cómo* entornante, la *intencionalidad ateorética entornada*³, lo que yo identifico como cuidado [*Sorge*]; 3) "en el vivenciar lo vivenciado del entorno está en juego el *yo histórico* [subrayado mío]" (Xolocotzi, 2004, p. 143). Pero, "el hablar del yo histórico sólo es adecuadamente comprendido en relación con su facticidad, en relación con su 'soy'" (Xolocotzi, 2004, p. 144). A estos tres momentos corresponden las actitudes de *reducción, reconstrucción y destrucción*.

La reducción: acentuar el sentido de la afectividad como disposición.

El horizonte de significatividad en el que nos movemos cotidianamente se caracteriza por encubrir la posibilidad de autocomprensión propia y genuina. Este modo de conducirnos en la vida "impropiamente" es lo que Heidegger llama *caída*, donde el Dasein "se refugia detrás de la máscara de las representaciones colectivas dominantes" (Adrián, 2010, p. 474). Este modo aunque es "impropio" es la manera más inmediata de "cuidar del mundo", en tanto que el "cuidado" tiene de sí una tendencia a absorberse en el mundo.

La educación, como hermenéutica, incentivará el despertar de esta caída. Sin embargo, tal despertar no puede ser una reflexión, como lo concebía Husserl con la reducción⁴, sino un *encontrarse*: el *encontrarse* [*Befindlichkeit*] se manifiesta fácticamente como estado de ánimo. El estado de ánimo tiene la potencialidad de traer el mundo como un todo. Modifica la comprensión de los entes afectando completamente su aparición. Basta recordar lo que le pasa a nuestro mundo cuando estamos tristes, observamos señales de tristeza en lo más trivial y vano. Lo más común nos parece lo más extraño y el mundo de pronto parece hablar "todo" en un mismo sentido. Lo primero que dispone el estado de ánimo es al encuentro con el ente –los griegos ya habían visto la importancia del *thaumazein* (asombro)–. En el estado de ánimo "algo" se hace presente en nosotros como una pasividad [*pathos*] que nos permite ver.

En el estado de ánimo, el Dasein experimenta su ser [*Sein*]-ahí [*Da*]. Por ello, el encontrarse hace presente el propio ser de manera no reflexiva, es decir, anterior a toda conciencia de sí. Manifiesta la *intencionalidad ateorética* del *por-mor-de* como sentido del cuidado. "En el temple de ánimo, el Dasein ya está siempre afectivamente abierto como aquel ente al que la existencia [*Dasein*] le ha sido confiada en su ser, un ser que él tiene que ser existiendo" (Heidegger, 2003, p. 159). El estado de ánimo constituye una manifestación del "ser" como un "tener que ser", en la cual el Dasein se experimenta como tarea pendiente (Aguilar-Álvarez, 1998, p. 163).

La significatividad con la que aparecen los entes se *afecta* por el Dasein, que en su descubrir a los entes, los *trans-forma* desde la interpretación de "sí-mismo" propia o impropia. Los temples constituyen ya una modificación existencial del modo pre-determinado de ser como *uno* [*Das-man*],

³ Si se preserva la noción de intencionalidad para referirse a Heidegger debe entenderse que en ninguna medida se identifica con la intencionalidad de Husserl, en tanto que autoconciencia que sirve de soporte a las vivencias. La propuesta de Xolocotzi (2004) es que Heidegger no abandona la intencionalidad husserliana, sino que la interpretó de forma radicalmente originaria. Lo que debe entenderse aquí por "intencionalidad" es el *cómo-qué* de la vivencia. En el presente análisis nos referimos a esta intencionalidad como "cuidado", expresado como *por-mor-de*.

⁴ Una de las modificaciones fundamentales entre Heidegger y Husserl es la comprensión de la reducción, este aspecto a su vez separa de manera fundamental las interpretaciones de la obra de Heidegger. Aquí me distancio de la postura de Xolocotzi (2004) y coincido con la interpretación de Jesús Adrián Escudero (2010), quien observa una relación operativa entre la reducción fenomenológica de Husserl y el rol de la angustia para Heidegger.

nos disponen ante un encuentro con el mundo desde el ahí de la vivencia efectiva, el cual dona de una nueva significación al ente y encarna una ruptura –paulatina o fundamental, según sea el caso– respecto a la comprensión otorgada por la publicidad⁵.

Por ello, debemos intentar dar lugar a la consideración de los estados de ánimo en el aula. Considerar la vivencia como contenido. Enfatizar no sólo qué pasa en el mundo, sino cómo se experimenta esto que pasa. Por ejemplo, no describiremos únicamente qué es el río, cómo se forma, cuáles son los ríos de una zona geográfica, sino que cuestionaremos: ¿cómo nos afecta la presencia del río prácticamente? ¿El río suscita un temple que nos dispone a diferentes interpretaciones? ¿Cuál es el temple bajo las diferentes interpretaciones de la ciencia, la religión o la filosofía? Que el mismo río sea tomado como recurso renovable, símbolo religioso y metáfora del tiempo, muestra el impacto de la pre-comprensión y los estados de ánimo en el conocimiento del ente. Se trata de incorporar la vivencia, tal y como acontece fenomenológicamente dentro del aula, como contenido epistemológico.

La inclusión de los estados de ánimo como materia del aprendizaje, nos permite recuperar la proximidad del ser y re-descubrir la naturaleza tensionante de la existencia como una posibilidad y una carga. Esta práctica abandona la vida como objeto de conocimiento, para integrar los diferentes momentos que constituyen la vivencia y, de este modo, observar la vida como un acontecimiento apropiador (*Er-eignen*) del mundo. "La apropiación es el modo de acceder de forma arreflexiva y preteórica a la esfera de las vivencias" (Adrián, 2010, p. 457).

Atender a esa intuición inmediata del alumnado que proveen los temples, revelará otras consideraciones que van más allá de la correctividad de los juicios y de una noción predefinida y fija de la verdad. "El principio de contradicción y el principio de identidad, pilares de la lógica que determinan el conocimiento teórico, resultan inciertos en este ámbito afectivo del que Heidegger pretende dar cuenta. En efecto, podemos decir que los estados de ánimo no tienen carácter lógico-absoluto" (Gilardi, 2013, p. 156). El estado de ánimo, en tanto que fenómeno unitario, posibilita el comprender, porque es lo que *permite ver* la interpelación de la *physis* en el *logos*; o bien, lo que abre la *relación*, la posibilidad del Dasein a ser tocado. Como educadores/as debemos restaurar el valor epistemológico de la reducción anímica, a partir de la cual el mundo no sólo se comprende, sino que también se padece.

La destrucción como tarea preparatoria para la re-construcción

La "destrucción" o "de-construcción" [Abbau] consiste precisamente en el desmontaje, la puesta en crisis de la interpretación heredada. La destrucción no puede ser pensada simplemente como una destrucción de lo antes dicho para alcanzar una supuesta objetividad teórica. Por el contrario, constituye una discusión con los conceptos y puntos de vista con su historia. "La historia aquí no es entendida como ciencia historiográfica, sino como convivir vivo, como estar familiarizado de la vida consigo misma y con su cumplimiento" (Heidegger cit. en Xolocotzi, 2003, p. 174). El método de la destrucción en términos prácticos, busca devolver los conceptos a la vida, es decir, exponer la historicidad de aquello que hemos tomado como verdad o realidad. Hay que asumir como máxima la frase de Nietzsche: "no hay hechos sólo interpretaciones". Para observar en qué medida nuestras interpretaciones están mediadas históricamente por los valores, los dogmas, las normas morales y las concepciones de mundo en turno (Adrián, 2010).

Heidegger expone la necesidad de la destrucción recurriendo al ejemplo de las ciencias, la cuales supuestamente responden al estado concreto de las cosas. Sin embargo, este estado concreto es una interpretación asentada por la tradición, en la cual no puede reconocerse ya la comprensión y horizonte que les da sentido. "Se trata de sacar a la luz la historia de ese encubrimiento y remontar la investigación filosófica hasta las fuentes de la tradición" (Heidegger cit. en Adrián, 2010, p. 394).

⁵ Ésta es la razón por la que Heidegger afirma que el Dasein en su cotidianidad trata de huir de los estado de ánimo (cf. Heidegger, 2003, p. 160). El huir de los estados de ánimo es uno de los rasgos que manifiesta mejor en qué medida el ánimo tiene el potencial de afectar la orientación de la existencia en su fundamento.

La destrucción descubre lo histórico de las interpretaciones que ha donado la tradición, para circunscribirlas en sus límites. "Este procedimiento eminentemente metodológico se dirige a una correcta apropiación de la tradición, y por ende, del pasado" (Adrián, 2010, p. 395).

La educación desafortunadamente perpetúa la deshistorización del yo histórico, puesto que enseña una serie de contenidos que asume como verdades objetivas y concretas, sin casi ninguna consideración histórica. Esto desemboca en que los y las estudiantes asuman una interpretación que no corresponde con el mundo circundante en el que acontece su vida práctica y, con la cual además no pueden vincularse en lo absoluto. Esta interpretación deshistorizada es un referente ajeno, impuesto y desmundanizado que no puede hacer correlato de su existencia, y por lo tanto, no puede orientarlos hacia la apropiación.

La destrucción es un momento clave de la labor educativa, puesto que posibilita un renovado acceso a la vida. En la hermenéutica de Gadamer este momento se identifica como "fusión de horizontes"; concepto que ha sido ampliamente utilizado tanto en la crítica literaria como en la enseñanza de literatura para circunscribir la interpretación de obras literarias y acceder a un supuesto sentido original de la obra. Sin embargo, lo que usualmente se deja de lado es que la verdad histórica, en el sentido heideggeriano, no es para nada la verdad de un determinado momento pasado, sino aquella orientación donada por el pasado, tal y como es vivida por el presente. La verdadera hermenéutica no es una metodología para acceder a la verdad historiográfica, al contrario, su objetivo es descubrir en qué medida el pasado histórico todavía afecta y determina nuestra comprensión cotidiana; en qué medida dicta el sistema de creencias que conocemos como verdad. El potencial de la "destrucción" como metodología no sólo se relaciona con la posibilidad de una apropiación de la vida, sino también con la apertura a otras interpretaciones de mundo, es decir, con el desarrollo de una educación abierta a la pluralidad, que constituye uno de los retos educativos de mayor actualidad.

Educar para la apropiación a partir de una consideración del cuidado

En *Ser y tiempo* Heidegger afirma que el *cuidado* es la estructura total y originaria de la existencia. ¿Qué quiere decir esto? Que el modo de comportarse del Dasein es el cuidar. Sin embargo, cuidar no tiene que ver con la actividad de vigilar a otro, preocuparme por el otro. Esas actitudes están fundadas en una forma originaria del cuidado que da sentido a la actitud existencial del ser humano en el mundo. Dice Heidegger: "El Dasein es un ente al que en su ser le va este mismo ser" (2003, p. 213). Con ello el filósofo trata de enfatizar que la materia fundamental de comprensión del Dasein es sí-mismo. El Dasein no es un ente dado, sino arrojado a la existencia, es decir, en proceso de devenir quién realmente es. Así, el ser que somos está expresado sólo como un *poder-ser*. El Dasein existe *por-mor-de sí-mismo*, cuida de su propia posibilidad. El modo en el cual el Dasein se "tiene a sí mismo" es el cuidado. Nos coportamos a causa y en consideración, por-mor-de nuestra posibilidad. El cuidado en tanto que existencia nombra la relación del yo consigo mismo a través del ser. Sin embargo, el ser que somos sólo tiene su despliegue como ser en el mundo, por lo que no puede concebirse *el cuidado de sí* como una relación aislada de la familiaridad con el mundo; sino asociada a las actitudes del ocuparse [*Besorgen*] –cuidado de las cosas– y el procurar [*Fürsorge*] –cuidado por los otros–.

Heidegger explicita que el cuidado no puede ser reducido a la voluntad o el deseo, constituye más bien una especie de *intencionalidad ateorética* primaria que determina la vida del humano. Dicha intencionalidad, en tanto que ateorética, se expresa en el trato cotidiano y las formas propias e impropias de la comprensión práctica: el ocuparse, el procurar y la apropiación. Para entender este modo de la intencionalidad se puede recurrir al ejemplo que provee Heidegger:

En el querer, un ente ya comprendido, es decir, proyectado en su posibilidad, es tomado como un ente del que hay que ocuparse o, correlativamente, al que hay que llevar a su ser por medio de la solicitud [al que hay que *procurar*]. *Por eso*, al querer le pertenece siempre algo querido, que ya se ha determinado desde un por-mor-de. Los momentos constitutivos de la posibilidad ontológica del querer pues son los siguientes: la previa aperturidad del por-mor-de en general (anticiparse-a-sí), la aperturidad del ámbito de lo que puede ser objeto de ocupación (mundo como el donde del ya-estar) y el proyectarse comprensor hacia un poder-ser relativo a una posibilidad del ente 'querido'. (2003, p. 216)

El "querer" es un ejemplo muy instructivo para entender la estructura del cuidado. El cuidado se expresa en todas las actividades de la existencia e implica una suerte de tripe co-pertenencia, que a su vez alude a los modos de la aperturidad existencial:

- 1) *El por-mor-de*, que tiene el modo del anticiparse-a-sí, se manifiesta en la aperturidad de los estados de ánimo. En el estado de ánimo, el hombre encuentra que está siendo, no en el modo de una autoconciencia sino precisamente como un *responder-de*. El estado de ánimo constituye una *reducción*, porque pone de manifiesto que nuestro ser es un responder-al-mundo, porque ya de entrada estamos concernidos por él, somos interpelados constantemente por el ente. En esta medida el estado de ánimo es lo que puede llevar al alumnado a asumir la responsabilidad de la existencia.
- 2) *El mundo*, que en el ejemplo constituye lo querido, nos remite a la referencialidad, al horizonte. Es lo que constituye propiamente el comprender, el descubrimiento de sistemas de creencias y verdades que integra nuestra pre-comprensión, por la cual los entes significan inmediatamente de una determinada forma. Este momento del cuidado aunque se caracteriza por la comprensión "impropia" del mundo es positivo en tanto que manifiesta por vez primera, que el mundo que tenemos es esencialmente un mundo compartido con otros (Adrián, 2010, p. 303). Sin embargo, la revisión de este momento en la labor educativa, debe intentar limitar y circunscribir la comprensión, a partir de la *destrucción*, tal y como la describimos en el apartado anterior.
- 3) *El proyectarse*, que constituye lo que hemos llamado interpretación o reconstrucción, constituye la comprensión orientada hacia la posibilidad. La posibilidad está relacionada con el carácter del Dasein de estar *vuelto-hacia-el-fin*, es decir, el Dasein se comporta existencialmente en relación a su *finitud*. La *finitud* implica tanto el límite o la cesación –la posibilidad insuperable de la muerte– como el fin, el telos y fundamento –la libertad existencial–. El Dasein puede reconstruirse impropriamente encubriendo y evadiendo su *estar-vuelto-hacia-el-fin*, aunque éste se manifiesta en la propia huida de sí-mismo. O bien, puede asumirse y dejarse en libertad para convertirse en fundamento –finitud y finalidad– de su existencia en la *apropiación*.

La transformación existencial que puede proveer una educación orientada por el cuidado se desprende precisamente del reconocimiento de estas co-pertenencias en cada una de las relaciones existenciales: el ser-a-la-mano, el ser-con y el sí-mismo. Sólo a través del reconocimiento de esta trama existencial puede darse un tránsito del ser impropio –absorto en la familiaridad del mundo– al estar vuelto hacia el más propio poder-ser. Para atender a esta copertenencia propongo explícitamente tres orientaciones que deben ser contempladas en cada una de las prácticas educativas.

Cuidar del mundo. La creación como disposición a la responsabilidad

El cuidado con el mundo se efectúa en la forma de la *poiesis*, es decir, como *techne* y *poetizar*. Retomando el análisis de Heidegger en "La pregunta por la técnica" (cf. Heidegger, 1994). La *poiesis* no nombra únicamente el fabricar artesanal y artístico, también la *physis* es *poiesis* en el más alto sentido, porque se trata de hacer presente aquello que no está presente de ninguna forma previa. La *poiesis* es el modelo que toman el/la creador/a para producir. Por ello, la *techne*, en tanto que un modo de la *poiesis*, tiene el potencial de descubrir la verdad de la naturaleza. La interpretación de Heidegger acerca de la *técnica* como *espiteme* remite precisamente a ese "desocultamiento de la verdad". La técnica desoculta algo que todavía no es y que no se produce a sí mismo sino en otro –el/la artesano/a, artista, usuario/a–, es decir, lo que todavía no se halla ahí adelante, pero que es "lo-que-hay-que-traer"⁶. Este *deber-ser* de la técnica no se puede comprender como una necesidad, sino

⁶ El "lo-que-hay-que-traer" de Heidegger nos refiere a la conocida diferencia entre la historia y la poesía, manifestadas en la Poética: "Que, en efecto, no está la diferencia entre poeta e historiador en el que uno escriba con métrica y el otro sin ella, [...] empero diferénciense en que el uno dice las cosas tal como pasaron, y el otro cuál ojalá hubieran pasado. Y por este motivo la poesía es más filosófica y esforzada empresa que la historia, ya que la poesía trata sobre todo de lo universal" (Aristóteles, 1451b, 1946, p. 14).

como posibilidad. En este sentido, "lo verdadero" no constituye una verdad atemporal y válida para todos los casos, la verdad tiene su modo de ser como *acontecimiento poetizante*. Lo que define a dicho acontecimiento es el "co-responder" de las causas en la *creación*.

En su interpretación de la técnica, Heidegger recupera la acepción de *aition* griega, para liberar al concepto de causa de su acepción instrumental. De este modo, plantea la *techne* como la acción-pasión de coligar las causas *materia, forma, fin y origen*, para que éstas respondan mutuamente en la conformación de la cosa creada. En la creación de una cosa, las causas determinan en igual medida su presentación y están en deuda unas de otras. La forma de un determinado instrumento responde a la elección del material utilizado, que a su vez responde tanto a la forma concebida como al uso contemplado y al/a destinatario/a posible. El/la artesano/a que crea atiende a dichas causas y responde por ellas dándoles lugar y dejándolas ser. De este modo, la verdad que *se trae ahí adelante* en un objeto no es anterior a la creación del objeto, surge de la relación de *responsabilidad* que se tienden las causas en esa ocasión determinada.

El "ser responsable" aquí no tiene una connotación moral, pero tampoco la excluye del todo, alude a un plano más original en el cual se funda la responsabilidad moral. Si bien es cierto que la responsabilidad es usada normalmente para remitir a la obligación de ver por alguien o algo, nacida de la culpa o resultado de la consecuencia de nuestros actos. Cuando afirmamos que los padres son responsables de sus hijos, el término indica una lógica distinta a la de la pura causalidad, se fundamenta por una relación entre personas, predominantemente determinada por el cuidado.

La lectura de Heidegger acerca de la técnica precisamente enfatiza la responsabilidad que como humanos tenemos con el mundo, es decir, acentúa que nuestra existencia, incluso en la actividad cotidiana del ocuparse de las cosas y utilizarlas, es ya un cuidado del mundo. Desde una consideración apropiada de la técnica lo que observamos es que la definición de los entes, como simplemente "cosas a la mano", no es del todo apropiada. Cuidar de la cosa quiere decir *estar-en* su Ahí, participar de su ahí y responder de su presentación: *hacer experiencia-con* ella. La experiencia de la cosa muestra el cuidar como un querer-saber, el cual se halla muy lejos de una actitud meramente contemplativa.

¿Cómo podemos hacer que los y las estudiantes "hagan experiencia" de la cosa en el modo de la *poiesis*? A través del poetizar. El *poetizar* es la modificación central que hace Heidegger del *ser-en-el-mundo* de *Ser y tiempo*. Esta actitud describe el habitar como un modo de ser *poiético*: creativo. Por ello, abarca tanto el *construir* como el *pensar*⁷, actividades que constituyen para Heidegger formas del cuidado. El verdadero cuidar es dejar que algo se muestre en su esencia a partir de nuestro "resguardo". El cuidar, en este sentido, es un "mirar por" la libertad del ente. Pero esta libertad, para Heidegger, se expresa como reunión de la Cuaternidad (*Geviert*). La Cuaternidad heideggeriana (mortales, divinos, cielo y tierra) puede parecer anticuada, romántica y universalista, sin embargo, no debe ser tomada al pie de la letra como una reunión de relaciones fijas o contenidos. Lo interesante de la apreciación heideggeriana es que la realidad misma de la cosa no es distinta de su interpretación, su estar-ahí-delante es apertura y receptáculo de la relación entre el *Dasein* y su mundo.

En este sentido, la cosa puede ser entendida como la *khôra* griega. Tal y como Derrida refiere, la *khôra* mienta la aperturidad en su sentido más esencial, el lugar que constituye un "tercer género" entre lo sensible y lo inteligible, lugar de oscilación o paradoja (2011, p. 16). La *khôra*, dice Derrida, "no es otra cosa que la suma o el proceso de lo que viene a inscribirse sobre ella" (2011, 34). Esta modalidad de la cosa es lo que por ejemplo descubre el arte (desde el retrato hasta el *ready made*), la literatura (la imagen poética), el teatro (el cuerpo en escena), etc. La educación en "artes" complementa de una manera fundamental la visión objetivista que las ciencias tienen de la cosa.

La pregunta por la cosa presenta un reto para la pedagogía: cambiar nuestra forma de abordar los objetivos de estudio. Como educadores/as debemos tomar en cuenta que los contenidos educativos no son evidencias concretas, sino precisamente espacios de apertura que el alumnado pueda –en la medida de lo posible– habitar. Esta tarea se puede conseguir explotando el potencial creativo ontológico de los y las estudiantes. Una educación creativa no se trata únicamente del desarrollo de

⁷ Véanse al respecto principalmente los textos de Heidegger: "Poéticamente habita el hombre", "Construir-habitar-pensar" y "La cosa" reunidos en *Conferencias y artículos* (1994).

la "creatividad" como competencia, sino de procurar esa acción-pasión que define a la *techne*. Crear es "responder" a la interpelación de los entes del mundo, a lo que llama en el estado de ánimo. En ese sentido, la educación debe asumir el asombro ante sus propios contenidos para "reconstruirlo" en la ocasión específica educativa. El/la profesor/a habrá de *disponer-se*, tanto como el alumnado, a una primera desfamiliarización de los contenidos, para permitir una articulación desde el propio horizonte, una propia cuaternidad que contemple el mundo desde una perspectiva integral centrada en la vida. Por ello, a la técnica y específicamente al poetizar le corresponde el momento reductivo de la hermenéutica fenomenológica, puesto que constituye una abstención de la comprensión inmediata del mundo, en la cual se nos muestra la responsabilidad originaria del habitar.

El cuidado de sí. Reconstruir el Dasein desde la actitud ética de autodeterminación existencial

La actitud ética del *cuidado de sí* en el pensamiento heideggeriano es una actualización de la *phronesis* aristotélica. La *phronesis* es la orientación de la vida fáctica que nos permite la autorrealización (Adrián, 2010, 291). El cuidado, la *praxis* aristotélica, tiene su modo de ser como un *poder-ser-sí-mismo* en la vida fáctica. Este poder-ser-sí-mismo se alcanza cuando el *autotenerse* se gana para sí, es decir, en el momento en que nuestra vida pone el acento en la propia condición de quiénes somos cada vez nosotros mismos. En la vida lo que se juega es la relación con nosotros mismos.

La comprensión familiar de las cosas a pesar de ser inauténtica ya está remitida, como el estado de ánimo, al sí mismo. Porque las cosas no son las que están provistas de un sentido *per se*, sino que soy yo el que al experimentarlas les otorgo un sentido. Este otorgar sentido es un *mundear* –hacer mundo– el cual está relacionado con el habitar. En el *mundear* se expresa la mismidad como "autotenerse". Esto quiere decir que todas las actividades de mi existencia muestran una relación conmigo mismo. El "autotenerse" no puede comprenderse como una autoconciencia sino como el "ser-cada-vez-mío" [*Jemeinigkeit*].

Como explica Xolocotzi: "tenerse a sí mismo es un proceso y no simplemente un mirar fijamente un objeto" [...] la movilidad de la vida consiste en un ganarse y perderse. Esto significa un descubrir u ocultar el fenómeno vida" (2004, p. 151). Xolocotzi interpreta la existencia desde otro paradigma que la oposición propiedad-impropiedad, como una suerte de juego o "ritmo" en el cual el "sí mismo" está por momentos acentuado –cuando lo familiar es el sí-mismo vital– y por momentos desdibujado –cuando la vida se interpreta desde su familiaridad con el mundo–. Lo que resalta Xolocotzi, es que el ocuparse no puede comprenderse únicamente como caída, en tanto que, ya en el trato familiar con las cosas el Dasein se orienta hacia la familiaridad a partir de su *por-mor-de*, ya siempre se ha tenido. Esta interpretación resulta especialmente útil para comprender cómo puede aprovecharse el paradigma del "tener-previo o autotenerse" del o la alumno/a para conducirlo hacia la pregunta por el sí-mismo/a: ¿cómo podemos alcanzar una comprensión existencial a partir de la comprensión cotidiana?

El autotenerse se manifiesta como una carga y una responsabilidad: tener-que-ser. La primera manifestación del tener-que-ser es el estado de ánimo de la angustia. La experiencia fundamental de la angustia permite "suspender la validez de las interpretaciones públicas [...] la angustia tiene una enorme importancia metodológica porque de una manera pasiva, es decir, sin que el yo ejecute la actitud reflexiva, permite alcanzar un nivel de autocomprensión de la vida similar al que ofrece la reducción" (Adrián, 2010, p. 466). En la angustia el Dasein da un paso atrás hacia el acceso originario de la vida misma.

El Dasein en el *uno-mismo* ya está en escucha de la opinión pública, en la cual se "desoye a sí mismo" (2003, 291). La angustia llama al Dasein como conciencia y este llamado es lo que Heidegger define como una "apelación" [*Anruf*] a la conciencia del Dasein que le incita a hacerse cargo de su más propio poder-ser-sí-mismo (289). De este modo, uno de los objetivos fundamentales de la educación será abrir la escucha para el llamado de la angustia. ¿Cómo abrir la escucha auténtica en los y las estudiantes? Muchos coincidirán en que el primer gran reto de la práctica docente es que los y las estudiantes pongan atención. Esta común distracción de los alumnos es una manifestación más del comportamiento evasor del Dasein, absorberse en lo más inmediato de la publicidad. Para

abrir el *oído auténtico* es necesario poner en crisis el estado de realidad de los y las estudiantes a partir de la destrucción. La de-construcción se muestra como una parte primera y fundamental del proceso educativo, puesto que es la principal responsable de la "reorientación de la mirada" a la que aludimos arriba. A la escucha, a su vez, corresponde una enseñanza orientada hacia el preguntar. El preguntar auténtico es el modo de responder realmente a la naturaleza del ser como un misterio.

Y ¿cómo permanecer en el preguntar? A partir de un fortalecimiento de la permanencia en el *encontrarse de la afectividad*⁸. Puesto que la llamada sólo se comprende por el *querer-tener-conciencia*. Ese "querer-saber" nos refiere a la relación entre afectividad y comprensión. Por ello, la educación debe partir de los estados de ánimo cotidianos, inauténticos, como uno de los horizontes privilegiados para la manifestación del *sí-mismo*. A partir de una tarea constante que contemple la significatividad como tensión entre la afectividad y el comprender.

Ahora bien, la *apropiación* no podría estar completa sin el momento de *reconstrucción*. Retomando lo que dice Heidegger en la lección del semestre invernal de 1919/1920, Xolocotzi asocia la interpretación al momento de reconstrucción, puesto que interpretar constituye la figura explicativa del comprender (2004, p. 153). La interpretación constituye el momento de reconstrucción del comprender. De este modo, lo que puede devenir "impropio" o "propio" según sea el caso es la interpretación⁹. Si la interpretación orienta el comprender hacia el mundo familiar, apartando el "autotenerse", reconstruye la vida como impropia. Si la interpretación expresa, en cambio el autotenerse de la vida, tiene el potencial de una re-apropiación de la comprensión, en la cual el Dasein se reconstruye a partir de sus posibilidades. Este tipo de interpretación es la que constituye la *apropiación*.

El momento de reconstrucción es aquél que pone en situación al Dasein, es decir, que le abre la pregunta por su fundamento y su finitud. En el llamado, el Dasein se da cuenta de que su fundamento es sí-mismo. "Ser-fundamento significa, por consiguiente, no ser *jamás* radicalmente dueño del ser más propio" (Heidegger, 2003, p. 315). De este modo, el hombre en su fundamento es un *abgrund* (abismo), literalmente sin-fundamento. Que el hombre sea sin-fundamento lo deja libre para decidir sobre sí-mismo, libre para su proyecto de ser. El "querer tener conciencia" entonces, no corta su vínculo con el mundo, sino que lo abre para un co-estar auténtico (Heidegger, 2003). Este momento se determina por asumir la existencia como objetivo y finalidad. Lo que distingue a la *praxis* aristotélica, de la *theorein* y la *poiesis*, es que la primera implica un fin en sí misma. De este modo, la formación debe transformar la existencia, de un proyecto para-algo –ganar dinero, ser popular, alcanzar un estándar estético o social– a un proyecto para sí. Una educación orientada hacia la propia posibilidad debe determinarse fundamentalmente por la libertad de la elección, tanto semántica como metodológicamente. Debemos insistir en que esa resolución práctica de la vida que hemos elegido es sólo una de las muchas posibilidades que por esencia tenemos. La elección de un modo de ser *sí-mismo* no es fija sino dinámica, se modifica como nuestra historia y nuestro proyecto a través de la temporalidad.

Cuidar de otros. La enseñanza como formación en el pro-curar auténtico

El *cuidar de los otros* se expresa de manera inmediata en el carácter compartido del mundo. El "sentido común" no es otra cosa que un sentido que no pertenece a nadie, pero que reconocemos como válido para todos. Esta forma inmediata del *ser-con* es lo que Heidegger llama el "uno" [*Das-man*], el cual constituye de manera fundamental la pre-comprensión. La pre-comprensión, aunque impropia, expresa el modo de participación colectiva del sentido. En ésta, los "otros", aunque en específico nadie, ya me han con-formado como persona e informado mi autodeterminación. Lo que se propone en este apartado es que la educación bien entendida constituye una labor cuya esencia es el *procurar-por* auténtico,

⁸ Al respecto, Ian Thomson indaga en la noción de *serenidad* [*Gelassenheit*] como estado de ánimo idóneo para un aprendizaje auténtico (2001, pp. 243-68).

⁹ Xolocotzi lo explicita claramente: "La ruina o la contrarruina son, pues, modos diferentes del desarrollo del comprender. Sin embargo, el comprender mismo no puede ser ni ruinate ni contrarruinate, sino que es más bien el nivel fundador de la interpretación" (2004, p. 157).

en tanto que "el verdadero *procurar por* se resuelve en ayudar al otro a que se haga cargo de sí como de su principal quehacer, no en sustituirlo" (Aguilar-Álvarez, 1998, p. 146).

La definición de *paideia* como formación de Heidegger en "La doctrina de la verdad según Platón" es coincidente con ello. La formación [*Bildung*] es un tránsito en tanto que "afecta y transforma el alma en su totalidad desde el momento en que empieza por trasladar al hombre a su lugar esencial y luego le hace adaptarse a él" (Heidegger, 2001, p. 183). Así formar tiene el sentido de un traslado, un cambio de dirección en el que se re-orienta al Dasein para volver a mirar aquello que se les había revelado previamente. La esencia de la formación (*paideia*) es llevar al Dasein a su libertad, para que pueda permanecer firme en la visión de su esencia (2001, pp. 191-192), para que pueda asumir la decisión de su existencia y no huir a través de la publicidad. De este modo, formar es desocultar el camino de la verdad y acompañar al y la estudiante a transitar ese camino.

La interpretación de "educación" que proporciona Heidegger, orientándose por "la caverna de Platón", dista mucho de la visión tradicional de informar como vaciar grandes cantidades de información en el/la alumno/a como si se tratase de una vasija vacía. La verdadera "in-formación" es un responder, como el de la técnica; atiende a las condiciones de apertura del estudiante, su comprensión y estados de ánimo.

La educación es una especie de *poiesis*. En ésta, la articulación de elementos sucede sólo por una relación de co-responsabilidad que transforma simultáneamente a ambos actores –profesor/a y alumno/a–. A diferencia de la técnica, la finalidad y finitud entre los actores que se con-forman es coincidente. La "formación" es una acción política, una acción cuyo sentido es la participación y transformación de un sentido compartido de mundo. Así, las prácticas de de-construcción de la interpretación histórica y de re-construcción colectiva son exigencias de una formación existencial auténtica.

Por otro lado, es determinante que el o la profesor/a promueva relaciones auténticas con su alumnado. Debemos devolver al o la estudiante su carácter de ser-con, a partir de una valoración de su lugar específico en el mundo y su contribución existencial en la conformación de las interpretaciones colectivas. Sólo así el estudiante puede reconocer que su identidad no está dada de antemano, sino que se gana a través del auténtico *procurar a los otros*. El *procurar-por* auténtico demanda esa vulnerabilidad –dejarse afectar por los o las estudiantes–. Parte del reconocimiento de que serán ellos y ellas, quienes nos ayudarán también a conseguir nuestra apropiación auténtica.

Aportes conclusivos

En suma, hemos visto que la educación debe partir del primer acceso que tienen los y las estudiantes, es decir, comprensión inmediata de la vida fáctica. Debemos intentar que en la medida de lo posible, el aprendizaje se relacione con el mundo práctico en el que el estudiante desarrolla su existencia, la familiaridad y el "auto-tenerse". Por ello, debemos replantearnos, si bien no la completa omisión, sí una consideración de los límites de la actitud teórica y la objetividad dogmática tanto en los procesos de planeación y enseñanza como en las evaluaciones.

A su vez, la reorientación hacia la integración del cuidado nos demanda una problematización del sentido mismo de la evaluación. Si complementamos la evaluación –que parte de una noción de la verdad como correctividad– con la reconstrucción o interpretación, cuya verdad se da en el despliegue del *acontecimiento* mismo, podremos desarrollar la capacidad de los y las estudiantes para auto-crearse como *personas* desde la apropiación de su mundo.

Para conseguirlo es urgente reflexionar acerca del sentido de nuestras estrategias docentes, para dar cabida a otras estrategias orientadas hacia el cuidado. Entre ellas, en mi opinión la práctica de escritura creativa¹⁰ se muestra como una opción atractiva que reúne los diferentes aspectos mencio-

¹⁰ Es materia de una investigación en curso, la consideración de la práctica literaria como estrategia pedagógica-hermenéutica que suscita la *apropiación*. Para ello considero óptimo el aparato teórico de Ricoeur, en especial, del libro *El Sí mismo como otro* (1996). El privilegio de la práctica literaria como estrategia hermenéutica se da también porque implica la ruptura del lenguaje instrumental –la habladoría como tal– y abre a los y las estudiantes a una relación propia con el lenguaje, aspecto fundamental e imprescindible de la *reconstrucción*. En el presente trabajo, he dejado de lado una consideración del

nados. La construcción de una trama o correlato a la vida, que puede o no ser necesariamente autobiográfico, fomenta la tarea hermenéutica en sí misma. La exigencia de una formación de un contexto narrativo implica la rearticulación de las condiciones, lógicas y conceptos en su consideración histórica, precisamente en relación con el horizonte actual de los alumnos y alumnas. También significa un nuevo acceso, en el modo de la poesis, a las cosas y el habitar del mundo. Constituye una deconstrucción del "estado de realidad", a la vez, que una reconstrucción *propia* del relato a partir de una propia consideración ética. En la ficción, los y las estudiantes hacen una revisión de la ética personal y, ensayan, a partir de la construcción de una identidad narrativa, diferentes posibilidades del *sí-mismo*. Como dice Blanchot, escribir es renunciar al yo (1992). Por ello, la escritura *per se* nos conduce a la reducción típica de la angustia, en ello tal vez la enorme relación de dependencia que tiene la literatura con los estados de ánimo. Escribir es desdoblarse, *ser-ahí*, poner en crisis el sujeto e introducir una *differance*¹¹ en la propia mismidad.

Por último, el pensamiento de Heidegger manifiesta de manera explícita la importancia de reformular el conocimiento del mundo, esta tarea de resignificación es también una exigencia para la labor educativa; puesto que la educación es la que determina la aproximación que los hombres y mujeres hacemos del mundo. De este modo, la educación debe plantearse, tanto como la teoría del conocimiento, la pregunta sobre sí-misma. Es necesario que consideremos nuestra comprensión de la educación y el modo en el cual educamos a la luz de los diferentes momentos hermenéutico-fenomenológicos: *reducción, destrucción y reconstrucción*. La cada vez mayor apatía ante el aprendizaje profundo, significa un llamado de atención para los y las educadores/as, que nos demanda una transformación de la práctica educativa para que pueda conformarse como parte fundamental y fundante del proceso vital de los y las estudiantes y su existencia.

lugar del lenguaje tanto en *Ser y tiempo* como en la *apropiación*, por razones de economía del discurso. Sin embargo, éste es un aspecto primordial para una correcta profundización en el tema.

¹¹ Sobre este tema, véase Russon (2008), quien propone la *differance* como un concepto que puede dotar a la autenticidad heideggeriana de una mayor flexibilidad sobre la *mismidad*.

REFERENCIAS

- Adrián, J. (2010). *Heidegger y la genealogía de la pregunta por el ser*. España: Herder.
- Aguilar-Álvarez, T. (1998). *El lenguaje en el primer Heidegger*. México: FCE.
- Aristóteles. (1946). *Poética*. México: UNAM.
- Blanchot, M. (2004). *El espacio literario*. España: Paidós.
- Derrida, J. (2011). *Khôra*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu ediciones.
- Gilardi, P. (2013). *Heidegger: la pregunta por los estado de ánimo (1927-1930)*. México: Bonilla Artigas Editores.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. España: Serbal.
- (2000). *Hitos*. Madrid, España: Alianza editorial.
- (2003). *Ser y tiempo*. Madrid, España: Trotta.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí-mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Russon, J. (2008). The self as Resolution: Heidegger, Derrida and the Intimacy of the Question of the Meaning of Being. *Research in Phenomenology*, 38, 90-110.
- Thomson, I. (2001). Heidegger on Ontological Education, or: How We Become What We Are. *Inquiry*, 44, 243–68.
- Xolocotzi, A. (2004). *Fenomenología de la vida fáctica*. México: Plaza Valdés-UIA.