

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO**

**CARRERA:
FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA**

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de:
LICENCIADO EN FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA**

**TEMA:
LA CATEGORÍA DEL SER AUTÉNTICO DE HEIDEGGER Y SU
INCIDENCIA EN EL PROCESO EDUCATIVO**

**AUTOR:
ANDRÉS DAVID RODRÍGUEZ MESA**

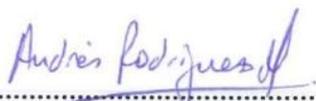
**TUTORA:
FLORALBA DEL ROCÍO AGUILAR GORDÓN**

Quito, noviembre del 2015

Cesión de derechos de autor

Yo, Andrés David Rodríguez Mesa, con documento de identificación N°: 1721816443, manifiesto mi voluntad y cedo a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que soy autor del trabajo de titulación intitulado: "La categoría del Ser auténtico de Heidegger y su incidencia en el proceso educativo", mismo que ha sido desarrollado para optar por el título de: Licenciado en Filosofía y Pedagogía, en la Universidad Politécnica Salesiana, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente.

En aplicación a lo determinado en la Ley de Propiedad Intelectual, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada. En consecuencia, suscribo este documento en el momento que hago entrega del trabajo final en formato impreso y digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.



Nombre: Andrés David Rodríguez Mesa

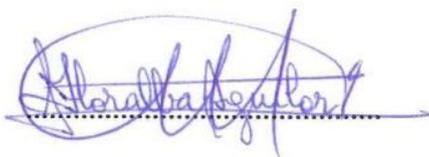
Cédula: 1721816443

Fecha: Quito, 23 noviembre de 2015

Declaratoria de coautoría de la docente tutora

Yo declaro que bajo mi dirección y asesoría fue desarrollado el trabajo de titulación intitulado: "La categoría del Ser auténtico de Heidegger y su incidencia en el proceso educativo", realizado por Andrés David Rodríguez Mesa, obteniendo un producto que cumple con todos los requisitos estipulados por la Universidad Politécnica Salesiana, para ser considerados como trabajo final de titulación.

Quito, 23 de noviembre de 2015



Floralba del Rocío Aguilar Gordón

CI: 0400833158

Índice

Introducción	7
1. Primera Parte: Fundamentación filosófica de la categoría del “ser auténtico” de Heidegger.	9
1.1 Esencia y Existencia.	9
1.2 Pregunta heideggeriana sobre el ser.	16
1.3 El <i>ser</i> auténtico, según Heidegger.	24
2. Segunda Parte: Incidencia de la categoría heideggeriana en el proceso educativo	
33	
2.1 Síntesis de la categoría del <i>ser auténtico</i> de Heidegger	33
2.2 La pregunta transversal.....	35
Conclusiones	48
Referencias.....	51

Resumen

El presente trabajo se propone indagar las incidencias de la categoría distintiva del “ser auténtico” de Heidegger en el proceso educativo formal. Para tal labor en un inicio se desarrolla el concepto heideggeriano sobre *el ser auténtico*, y posteriormente se lo contrasta con la realidad educativa a fin de brindar luz a aquellas incidencias que son la razón de ser de esta investigación.

Abstract

This article talks about the authentic being of Heidegger, and its incidence in the educational process. For such work, the author developed the Heideggerian concept of the authentic being; and later he contrasted with the reality of education, in order to give light to those incidents.

Introducción

El interés del artículo “La categoría del *ser auténtico* de Heidegger y su incidencia en el proceso educativo” es develar y evidenciar la naturaleza de la presencia del “modo de ser auténtico” heideggeriano en el proceso educativo; teniendo en cuenta lo distintivo de su particular concepción filosófica, como también lo propio del proceso educativo y de su realidad formal.

Este tema responde al eje temático: “Categorías ontológicas en los procesos educativos” propuesto por la carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana, como un área propicia de investigación para los trabajos de titulación de los estudiantes.

El objetivo de este trabajo es investigar cómo la categoría del ser auténtico de Heidegger repercute en el proceso educativo formal. Para ello se determinará los fundamentos filosóficos que permitieron a Heidegger proponer la categoría del *ser auténtico*, y de igual manera se describirá argumentativamente cómo tal categoría incide en la vida de todos los hombres.

La importancia de este estudio radica en que reflexiona sobre dos de los problemas más acuciantes para el hombre en la historia de la humanidad: *¿qué significa existir?* y *¿cómo se debe existir?* Problemas atemporales que se mantienen vigentes con el pasar de las épocas y que, en este artículo, debido a su actualidad, se intentarán reflexionar en base al pensamiento del filósofo alemán Martin Heidegger, en el contexto específico de la educación contemporánea.

El problema fundamental al que se enfrenta esta investigación es saber si la educación actual facilita la adopción, por parte de los niños, de una forma de “ser auténtica”, tal y cómo la comprendió Heidegger; o más bien, la dificulta o la impide.

La idea a defender en este artículo es la de que no se puede dudar ni ignorar sobre la incidencia de la categoría heideggeriana del *ser auténtico* en todos los hombres, en general, y en los niños dentro del proceso educativo formal, en particular.

La metodología utilizada en esta investigación es, en su primera parte, un análisis comparativo de la fundamentación filosófica que permite a Heidegger proponer tal categoría en su filosofía. Y, en la segunda parte, la analítica existencial de las realidades educativas particulares para así evidenciar las incidencias que son el objeto de este trabajo.

La pertinencia del tema en la actualidad se presume de acuerdo a la sensatez de preguntarse si aquellas condiciones que quedaron sin respuesta cuando fueron reflexionadas por aquel filósofo germano en el anterior siglo, pueden ser nuevamente repensadas en este nuevo mundo, tan distinto al que vivió aquel pensador alemán.

En este sentido el autor de este documento está plenamente consciente que no ha de decir “nada nuevo” sobre los viejos problemas, tan actuales aún hoy en día. Sin embargo, y aunque solo se diga “algo más” sobre ello, vale la pena encaminarse en tal empresa.

Finalmente, la estructura de la investigación está articulada en dos partes: la primera buscará fundamentar la categoría del *ser auténtico* de Heidegger, y la segunda tendrá la finalidad de contrastar tal categoría en el proceso educativo con miras a distinguir las evidencias allí existentes.

Primera parte: Fundamentación filosófica de la categoría del “ser auténtico” de Heidegger

Esta primera parte del artículo busca fundamentar la categoría del *ser auténtico* heideggeriano. Para tal efecto se la ha dividido en tres secciones temáticas: esencia y existencia, la pregunta heideggeriana sobre el ser y el ser auténtico según Heidegger. En estas se desarrollarán los conceptos básicos que permiten reconocer dicha categoría filosófica.

En la primera sección: “esencia y existencia” se evidenciará, por un lado, la distancia filosófica entre el entendimiento por “esencia” y, por otro, el entendimiento filosófico por “existencia”.

1.1 Esencia y existencia

Es importante establecer que cuando se habla de alguna postura sobre la naturaleza humana se está entrando definitivamente en el campo de las grandes tradiciones filosóficas esencialistas. Tradiciones que, a base de establecerse mediante mega sistemas abarcadores de todo, fundaron escuelas de pensamiento aún vigentes hoy en día. Por supuesto, esta idea se refiere a los sistemas más insignes y mejor logrados dentro de la filosofía como, por ejemplo, el aristotelismo con su *zoon politikon* al frente, el kantismo con su “sujeto trascendental” de pie, y hasta el sujeto dentro de la filosofía cartesiana, dotado de razón, con consciencia moral, y poseedor de la idea de Dios, tal y como nos da a entender este filósofo en sus meditaciones metafísicas (Descartes, 2005, págs. 18-28).

No hay que engañarse frente a este panorama; los sistemas esencialistas siempre han tratado de explicar la naturaleza humana a partir de cierto número de propiedades

comunes al hombre en general. Queda claro que de un filósofo a otro tales propiedades comunes pueden cambiar completamente, es decir, tanto en el concepto como en el sentido y esto sucede, sin duda, por el diferente enfoque que tiene cada pensador y hasta cada sistema filosófico como tal; no obstante, siempre se sostendrá que aquellas propiedades –sean las que sean– son las que hacen humano al hombre.

Ahora bien, es momento de cambiar de posición reflexiva y alejarse del modo de entender esencialista para así ubicarse definitivamente al otro lado, dentro de las comprensiones existencialistas.

La intención de los párrafos anteriores es señalar el hecho de que los sistemas tradicionales, que hablan de la “naturaleza humana”, son básicamente esencialistas. Y esto se dijo para distinguir así la vía divergente que toman los pensadores y filósofos existencialistas, una vía que se encuentra en las antípodas de las posturas tradicionales. Y es que, como se verá a continuación, aquellas son dos formas opuestas e irreconciliables de entender el mundo.

Las filosofías de la existencia tienen un modo de operar distinto al del resto de las filosofías. Ellas no se fían de las esencias dadas por los varios filósofos en las distintas épocas a lo largo de la historia. Así sucede con la posición cartesiana mencionada anteriormente, en la cual se defiende la idea de que la naturaleza humana viene de Dios, tal y como lo afirma el filósofo francés en su segunda y tercera meditación (Descartes, 2005, págs. 12-28). Igualmente pasa con Kant que pese a su acostumbrada rigurosidad encuentra que la idea de la naturaleza humana le es evidente a su consciencia, más no puede adivinar su origen y eso lo manifiesta en su famoso libro sobre la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (Kant, 2007, págs. 8-17).

Sin embargo, para los filósofos de la existencia tales fundamentaciones se vuelven sospechosas. Esto porque tal esencia o “naturaleza humana” –respectiva a cada filósofo– se revela curiosamente a la medida de su filosofía y sistema de turno. Así mismo como tampoco puede sustentarse eficazmente a un análisis extremo, donde se le impute siquiera una causa formal que la sustente o una razón suficiente.

Es menester, entonces, el reafirmar la renuencia de los existencialismos hacia los sistemas filosóficos esencialistas abarcadores de todo, como en los casos vistos de Kant y Descartes. Algo que comienza con Kierkegaard, precisamente, cuando se pregunta: ¿Puede el sistema explicar la existencia? Y se convence de que ni puede ni lo pretende (Binetti, 2003, págs. 198-200). Es más, dice: ¿Cómo el sistema, que es un conocimiento impersonal, podrá explicar lo que hay de más de personal en el ser; es decir sus actitudes fundamentales, sus proyectos, su existencia...? Y peor aún, cómo podría explicar lo externo (La existencia) un sistema abarcador de todo, que es lo mismo que decir que es *negador de lo otro*. No, no puede y, por tanto, queda clarísimo que hay que evitar la sistematización filosófica en pos de la mayor fidelidad al momento de hacer el análisis existencial tal como lo hizo Heidegger, en su obra cumbre el *Ser y el Tiempo*.

Ahora bien, por otra parte, es de sumo interés referirse en este momento al movimiento occidental comprendido como “de olvido del ser” por parte de este filósofo germano (Heidegger, 2002, págs. 13, 32). Algo que –según considera él– se ha dado precisamente porque el espíritu de la pregunta primigenia por el ser se ha desvirtuado y contaminado a lo largo de la historia de la filosofía occidental. Cosa que ocurre cuando se responde a la pregunta “qué es el ente en cuanto ente” descomponiendo la comprensión entre el ser *algo* y el *ser algo* en partes, y dando

como lo mismo la esencia que hace que ese algo sea *distinto*, con la existencia, que hace que ese algo *sea*.

Por tanto, queda establecido el cómo la filosofía se ha perdido en busca de las propiedades y esencias, más o menos razonables, sobre el ser humano, y se ha olvidado de abordar el hecho principal del mismo. ¿Y cuál es ese hecho principal? Pues la existencia humana, que es un hecho sin el cual todos los demás hechos ni siquiera serían tales. Y en relación a esto, sin duda, se está hablando de la experiencia de existir como tal, una experiencia constante sobre la cual se basan todas las demás experiencias. Este hecho no es como cualquier hecho, tal y como se desarrolla a continuación.

1.1.1 El hecho de la existencia humana, algo irreductible

El hecho de la existencia humana, siendo tan relevante y crucial, ¿podrá ser reflexionado de la misma forma que los demás hechos? Queda por tanto establecido que la existencia humana es un hecho y, más aún, es el hecho sin el cual todos los demás hechos ni siquiera serían tales. Sin embargo, por las características especiales de este hecho, resulta que es irreductible a la sistematización –abarcadora de todo– de cualquier posición filosófica esencialista. Por tanto, hay que pensar este hecho de una manera diferente a la que se reflexionan los demás. Para esto hay que tomar en cuenta que no se está hablando ahora de cualquier problema filosófico, sino que se habla del problema filosófico por excelencia. Así pues, hay que tener sumo cuidado para llegar a buen puerto en el intento y no ser otra argolla más en la cadena histórica de pensamiento que ha permitido aquello del *olvido del ser*.

Heidegger en este caso optó, siendo que el hecho de la existencia es renuente a ser sistematizado, por el camino alternativo a la conceptualización que es el de la

descripción. El filósofo alemán adoptó la fenomenología como método, y es que esta le permitió albergar esperanzas en su labor de traductor del *ser* (y de los modos de ese ser). En vista de esto, sin duda, la rememoración que hace de su maestro Husserl en el agradecimiento de *Ser y tiempo* no es sin motivo. (Heidegger, 2002).

Heidegger tomó las herramientas fenomenológicas, sobre todo aquella de la intencionalidad de la conciencia, y se volcó a la descripción exhaustiva (analítica existencial) de aquello que en un primer momento aparecía irreductible y asistemático, es decir, la existencia. Una existencia que como hecho obliga al filósofo a sumergirse en lo más profundo, como se anota a continuación.

1.1.2 La libertad, un punto en común existencialista

Ahora bien, ¿qué significa eso de existir? Heidegger puntualiza que esto de existir (ser) es un concepto indefinible (Heidegger, 2002, pág. 13), puesto que existir (el ser) no es un ente y, por tanto, no puede predicarse. Es decir, el (ser) no puede explicarse como si fuese un ente cualquiera, puesto que este mismo (ser) es el que hace que ese ente *sea*. Así pues, esta misma característica es la que hace que este (ser) sea el más comprensible de todos los conceptos ya que la conciencia entiende que eso que hace que las cosas sean, debe *ser* a su vez para sustentarlas (Heidegger, 2002, pág. 15).

Hay que recordar, en este ejercicio, que la conciencia del ser humano es fundamental puesto que tiene una intencionalidad inherente y, por tanto, toda percepción de ella es percepción de algo (Brentano, Husserl); o sea, que si el concepto de (ser) es el más comprensible de todos los conceptos, aquel (ser) pues debe (*ser*) por agregado.

Entonces sucede que los entes existen, pero ya no cabía duda de eso. Lo que Heidegger busca es llegar más allá (Heidegger, 2002, págs. 26-30); él quiere saber no

qué es el ser, sino cuál es el sentido de ese ser y, en consecuencia, la cosa cambia. Ya no se reflexionará de los entes sin conciencia, de los que el mundo está lleno, sino del único ente que en este mundo tiene consciencia y, por tanto, el único al que le *va el ser* (Heidegger, 2002, pág. 13).

¿Qué sentido tiene el ser? Heidegger se pregunta ello mirando directamente al ser humano. Este es el único que puede interrogarse por el sentido del ser y cuando lo hace revoluciona su modo de ser ya que se da cuenta de una buena cantidad de cosas. Primero, él ha sido arrojado al mundo; segundo, él está solo aquí, sin saber por qué ha existido ni a qué se debe tal cosa; tercero, que algún día morirá, así de fácil y sin explicaciones al igual que su nacimiento... (Heidegger, 2002, págs. 76, 200-204, 260-269).

Su contingencia, su facticidad y sobre todo su derelicción hacen que el ser humano se enfrente a la pregunta sobre el sentido del ser con mucha angustia; algo que ya había previsto Kierkegaard en su momento. Entonces, se sitúa en la posición más importante en la vida de todo ser humano, debe elegir cómo vivir aún con esas carencias (Heidegger, 2002, pág. 345).

La elección es la clave en este momento, porque ella terminará definiendo el modo de *ser* del ser humano en el mundo. Y esto es algo de suma importancia a la postre, debido a que hay que recordar que desde el principio se abandonó la senda esencialista y, por lo tanto, no se dispone de unos cuantos datos relevantes que aquella postura ofrece junto con sus sistemas, es decir, no se sabe qué es lo que se debe hacer en el mundo, ni a qué viene el que existan los seres humanos, ni por qué ha ocurrido este hecho de la existencia en general, etc. Cuestiones graves, sin duda, cuestiones que, sin embargo, en la otra senda, aquella de la esencia, estarían más que

bien contestadas desde el principio mismo. Por ejemplo, si la esencia humana partiera desde la hipótesis dada por un Dios, así pues la ocupación del hombre en el mundo sería lógicamente proyectar el deseo de ese su creador. O en el caso de que la esencia humana derivara de una idea hipotética sobre el hombre, estilo hombre dual partido cartesiano, entonces los hombres se encontrarían con que lo que se debe buscar es coaccionar su racionalidad a la luz del espíritu de las verdades matemáticas cosa que el mismo Descartes disfrutó en vida (Sartre, 1947, pág. 302).

No obstante, ya quedó establecido que es menester abandonar toda postura esencialista, para así entender mejor el hecho irreductible del existir humano. Así pues, la libertad es consecuencia de esta posición, ya que parte de un ser humano sin esencia y, por tanto, ignorante de lo que debe hacer con su existencia; buscando incesantemente por todos los medios posibles enterarse sobre a qué responde su existencia. Sin embargo, al evidenciarse cada vez más el carácter absurdo de ella, entonces opta por elegir vivir sin esa certeza; intentando con su libertad *conquistar* una esencia, esa que le hizo falta desde siempre. Lo cual ilustra el movimiento sartreano del *pour-soi* al *en-soi*¹ (Sartre, 1966), algo que más tarde le llevó a decir a Sartre, dentro de esta misma línea de pensamiento, que “el hombre está condenado a ser libre”, precisamente porque está obligado a elegir y así poder hacerse con una esencia, pero que irremediamente nunca conseguirá porque simplemente aquello es absurdo, ya que “es imposible que el hombre se convierta en fundamento de su propia existencia, es decir, en el causante de sí mismo”, cosa que a la vez le llevaría a afirmar, más terroríficamente aún, que: “El hombre es una pasión inútil” (Sartre, 1966, pág. 377).

¹ Del “ser para-sí” al “ser en-sí”.

Ahora quizá se deba pedir disculpas por esto, ya que después de todo el artículo es sobre la filosofía de Heidegger más que las de otros filósofos y, en este caso, la anterior exposición debe parecer estar fuera de lugar. Sin embargo, se justifica debido al hecho de que en bastantes reflexiones filosóficas Sartre profundizó más que Heidegger; como en el caso de la anterior explicación.

Por otro lado, si impresiona mucho lo dramático de las conclusiones sartreanas y heideggerianas, no hay que olvidar que hay otros filósofos más apremiantes en este sentido. Marcel es más optimista que aquellos y Kierkegaard es sin duda un entusiasta en su propio sentido. De hecho, en lo concerniente a nuestra presencia injustificable en el mundo llegó a decir que “aquello trata sobre la toma de consciencia de un misterio excitante”. (Kierkegaard, 2004, pág. 63). Pero ahora cabe preguntarse ¿qué elementos perfilan la particular reflexión heideggeriana?

1.2 Pregunta heideggeriana sobre el ser

En esta segunda sección se definen los conceptos filosóficos básicos como la contingencia humana, la derelicción y la angustia que permitirán configurar en detalle la peculiar situación del hombre en el mundo y a la que la categoría del *ser auténtico* de Heidegger va a responder después.

1.2.1 La contingencia humana

¿Qué es esto de la *contingencia humana*? Responder a este interrogante se vuelve casi imposible sin volverse del todo pesimista. Se trata de entablar un discurso acerca de lo finita y azarosa que es la vida y no solo la del ser humano, sino toda ella en general. Tal es la cuestión de la contingencia entendida como falta de razón de ser,

en un primer momento. Basta para darse cuenta de este asunto las breves líneas escritas por el filósofo francés, Blaise Pascal:

Cuando considero la pequeña duración de mi vida, absorbida en la eternidad que le precede, y a la que le sigue; el pequeño espacio que lleno y aun el que veo, abismado en la infinita inmensidad de los espacios que ignoro, y que me ignoran; me espanto y me asombro de verme aquí y no allí, pues no hay razón para que yo esté aquí y no ahí, ahora y no entonces (...) ¿Quién me ha puesto? ¿Por orden y conducta de quien éste lugar y éste tiempo ha sido destinado para mí? (Pascal, 2001, pág. 175).

Nadie jamás hubiera podido explicar esta situación mejor que Pascal. Ahora bien, las preguntas fundamentales que subyacen en el texto anterior son ¿Por qué existe el hombre? ¿Y por qué yo, individuo concreto, soy este hombre aquí y ahora? Lo que en definitiva llevaría a la pregunta más trascendental en la vida de Heidegger: “¿Por qué hay algo, y no más bien nada?” a la que quizá sea mejor tratar en otro apartado (Heidegger, 2002, págs. 53-63).

Para Heidegger, la contingencia tiene que ver con el hecho de que el hombre no tiene razón de ser, es decir, que carece de esencia que lo sustente (Heidegger, 2002, págs. 258-260); cuestión que ya se explicó anteriormente. En este caso, el carecer de tal razón de ser (una esencia) distingue al hombre del resto de entes del mundo que se nos aparece “ante–nuestros–ojos”; aquellos que ópticamente son descritos por Heidegger como entes “necesarios” por el hecho de que “tienen su razón de ser, (es decir) que no pueden no ser lo que son...” (Heidegger, 2002, págs. 80-90), a diferencia del humano que al carecer de tal razón de ser, es *nada*. Pero no una *nada*

inmóvil (vacua por siempre) sino una nada en pos de ser algo, siendo—ahí, (siendo libre y eligiendo).

En este tema, Heidegger propone la categoría de facticidad humana, sobre todo para explicar aquellos temas por los que se preocupó Pascal, por qué existimos, por qué aquí y no allá..., como determinaciones de la existencia imposibles de fundamentar o explicar según el principio de razón suficiente (Heidegger, 2002, págs. 200-204). Siendo que al final se termina por considerar el hecho de que aquellas determinaciones pueden responderse a partir del azar y del accidente —lo cual aumenta un poco más el desaliento— cosa que lleva al hombre hacia una situación desgarradora, como se verá más adelante.

1.2.2 La derelicción

La consecuencia obvia de repasar el tema de la contingencia humana en tan demoledores términos es nada más ni nada menos que aquel sentimiento de haber sido arrojado al mundo. La derelicción, de hecho, se dice que es la condición del que se siente abandonado, indefenso y sin apoyo; algo que dentro de la filosofía heideggeriana se conecta con el concepto germano de *Geworfenheit* que viene a ser como de “dejación y soledad” o de “arrojado” en español (Heidegger, 2002, pág. 139).

Esto condiciona al sentido de coexistencia del hombre en el mundo (el *Dasein* es un *Mit—sein*) puesto que dicha coexistencia estará marcada por el deseo humano de encontrar respuestas a su situación vacía. Sin embargo, como esas respuestas no tienen solución, entonces este hombre tendrá que apañárselas solo en su vida.

Como se vio anteriormente, el hombre está obligado a elegir incluso cuando se niega a hacerlo, pues hasta el hecho de abstenerse de una elección supone ya *una elección* y esa decisión versará sobre cómo ha de vivir siendo que no tiene ni la más mínima idea de lo que está haciendo en este mundo. Es por ello que para Heidegger (al igual que para los otros filósofos de la existencia), la razón resulta inútil en tal elección (Heidegger, 2002, pág. 65); y esto sucede porque la razón no tiene nada que ver con la existencia, ya que esta experiencia no funciona bajo la dicotomía de “saber” y “no-saber”. En efecto, para ser preciso, en el hecho existencial como tal, ningún hombre sabe nunca nada, algo que desconsuela al ser humano que “se interroga por el sentido del ser” (Heidegger, 2002, págs. 200-204).

En consecuencia, se podría preguntar, y con justo acierto, que si la razón se muestra impotente para acercarse a la problemática de la existencia ¿cómo es posible que la filosofía intente siquiera hablar sobre ella? Al menos la filosofía no debería, ya que ella es el discurso racional argumentativo por excelencia, para más inri. Entonces, ¿cómo es que ella se aventura a emprender tan inoportuno viaje?

Para ello ya se señaló en el apartado intitulado: “La libertad, un punto en común existencialista” que Heidegger puntualiza que esto de existir es un concepto indefinible y que como el ser no es un ente cualquiera, no puede definirse como todos los entes corrientes; además, que por las características propias del ser, este resulta ser el concepto más comprensible de todos. Ahora bien, eso solo significa que este *ser* del que se quiere hablar es comprensible; más no quiere decir que se pueda reflexionar sobre él por medio de la razón esencialista común y corriente. De modo que, tratar de definirlo al ser es harto estéril e inútil, ya que nos llevaría al equívoco esencialista que se quiso evitar al principio.

Pero ante este hecho vale cuestionarse ¿cómo es que Heidegger decide reflexionar sobre este ser? Si no es con la racionalidad, ¿con qué entonces? Y, a modo de respuesta, bastará con referir el anterior apartado del presente artículo: “El hecho de la existencia humana, algo irreductible”, donde se expone brevemente como Heidegger toma el camino alternativo de la conceptualización, que es el de la descripción; y lo hace siguiendo el método fenomenológico, involucrándose en una descripción exhaustiva (analítica existencial) de aquello que en un primer momento aparecía como irreductible y asistemático, es decir, la existencia.

Ahora bien, quizá en este momento sea preciso escribir el curso de ideas que le autorizan a Heidegger a tomar este camino. Toda la explicación siguiente está narrada de forma exhaustiva en la introducción de su libro *El Ser y el Tiempo*, así que se puede acudir allí si se quiere ahondar más en el tema.

Cuando Heidegger enuncia que el concepto de ser es el más comprensible de todos los conceptos, está expresando a la vez otra idea secundaria: que ese ser entendido como “aquello que instala y mantiene a los entes concretos en su entidad” a la vez *sí existe*, que no es un juego de palabras ni tampoco un juego de artificios. Ese ser que hace que los entes sean, existe, y esto lo demuestra gracias al concepto de la intencionalidad de la conciencia de Brentano (González Porta, 2002). Dicho concepto explica que toda percepción de la conciencia es una percepción de algo, así pues en ese caso, por ejemplo, la percepción de un hecho es la percepción de una situación; el desear a la vez será la percepción de la carencia de un objeto deseado, etc. Y en ese modo, no se puede dudar de la existencia de ese ser que hace que las cosas sean ya que se sabe que nuestra conciencia lo ha percibido porque existe.

Ahora bien, el problema no era si existía o no; el problema estribaba en cómo es que se autoriza Heidegger para abordarlo filosóficamente. Bueno pues, para ello Heidegger explica que el conocimiento teórico es un tipo de “ajuste” de la conciencia con el mundo que le rodea (Heidegger, 2002, págs. 25-30). Y este así llamado “ajuste” genera comúnmente dos tipos de entendimiento: al primero lo llama entendimiento existencial y lo concibe como un análisis teórico de los constituyentes de la existencia. Y al segundo entendimiento lo llama comprensión existencial, es decir, que comprende la existencia a través de la existencia misma... (Heidegger, 2002, pág. 28).

Por tanto, y solamente gracias a estas dos formas de entendimiento, Heidegger se enfrenta a la encrucijada de replantearse la pregunta *por el ser* a la pregunta *por el sentido del ser*. Después, advierte que el hombre “es ese ente abierto al ser, pues solo a él *le va su ser...*” (Heidegger, 2002, pág. 17) y se convence de que el hombre es ese ente donde se puede escudriñar sobre el sentido del ser, y parte de allí en su filosofía.

Pero en este sentido se puede preguntar: ¿cómo es que va a adentrarse en una descripción de la existencia humana, trascendiendo la multiplicidad de los existentes y la diversidad de las experiencias que tantos humanos poseen? A lo que se puede responder que Heidegger simplemente opta por una investigación sistemática en la que intenta captar todos los puntos de vista posibles sobre la existencia humana (Heidegger, 2002, págs. 63-65)².

² Por supuesto, Heidegger es el típico filósofo que, obseso con una idea, no descansará hasta ir más allá de ella.

1.2.3 La angustia y la pregunta sobre el ser

Habiendo fundamentado la derelicción, es momento de pasar a la angustia, como antesala a la pregunta por el *ser*. En este momento es válido preguntarse ¿qué consecuencias existenciales trae este sentimiento de ser un “*ser* arrojado en el mundo” en el hombre? La respuesta viene a ser la angustia; un concepto que se va a desarrollar más adelante mediante breves confrontaciones entre las concepciones pesimistas, con las propiamente heideggerianas.

¿De qué vale la vida, si todo se acaba en la muerte? es una pregunta bastante extendida entre los distintos pesimismos hoy en día; y podría pensarse que calza a las mil maravillas en la filosofía heideggeriana. Pero Heidegger nunca llegó a ese punto, porque, a decir verdad, nunca encaminó sus reflexiones hacia ese horizonte. Aunque podría parecer lo contrario, porque, tal y como se señaló anteriormente, el recuento de las finitudes humanas le llevan a palpar lo agri dulce de su facticidad, entendiéndola como las determinaciones de la existencia imposibles de fundamentar según el principio de razón suficiente. Entonces, falta explicar esas determinaciones (como, por ejemplo, el lugar y la época donde nacimos) por medio de los recursos tipo *deus ex machina* que son el azar o lo meramente accidental, es decir, que fue “una *suerte* nacer en esta época y de este género” si es que se permite este ejemplo tan de perogrullo.

Por supuesto que eso no se queda allí, porque si no basta con que no se pueda siquiera atisbar la razón de ser de la facticidad del hombre (ese es su punto, de hecho); por otro lado, tampoco es que se pueda usar la razón para mayor cosa en cuanto a la existencia humana como tal; lo que ya se señaló en el anterior punto de este artículo. Entonces, se puede afirmar siguiendo las intenciones de Heidegger, que

siendo que la situación del hombre no se explica, y la razón termina siendo inútil, el hombre por tanto termina siendo presa de la angustia, de la cual Heidegger afirma que es un “malestar cósmico” (Heidegger, 2002, pág. 183).

La angustia embarga al hombre cuando cala en él su particular situación en el mundo, es decir, que nace sin razón, que no sabe qué se espera de él ni qué se supone que debe hacer; la razón es en bastantes formas inútil para saber lo que él quiere y entonces comprende la colosal tragedia de *ser-arrojado-al-mundo* con la muerte como horizonte final de todos sus proyectos. Precisamente es en ese momento, y usando términos heideggerianos, cuando sufre la *caída* metafísica en la facticidad, quedando por ello embargado en la angustia existencial (Heidegger, 2002, pág. 199). Pero ni siquiera ahí Heidegger llega a preguntarse ese: ¿de qué vale la vida, si todo termina en la muerte? que tanto pregonan los pesimismos hoy en día.

Heidegger no llega a preguntarse tan impensable cuestión porque él no piensa que la muerte nulifique la vida. Ni siquiera esa angustia que embarga al hombre resulta para él algo indeseable. Es más, esa angustia ante la muerte es por descontado el origen del camino que lleva al saber filosófico; concebido aquel, por supuesto, como saber-para la muerte, o el despertar de consciencia sobre la finitud de nuestro “ser-estar-aquí” (Heidegger, 2002, págs. 204-211).

Heidegger explica que la angustia es un estado de *apertura* hacia el *ser-aquí* del hombre (Heidegger, 2002, págs. 204-211). Por tanto, es beneficioso en el sentido en que centra al hombre en su situación insoslayable; le sustrae a toda posible “fuga” o elisión que pueda tener sobre su propia vida y le deja el camino expedito para reflexionar sobre la problemática de la existencia como vía para poder sobrellevarla. Es el inicio del camino filosófico, porque, entonces, el hombre se hace las preguntas

fundamentales ¿qué significa que una entidad sea?, ¿cuál es el sentido de que sea?...; lo cual a la vez llevará al ser humano indudablemente a vivir con autenticidad, tal y como lo comprendió Heidegger.

1.3 El *ser* auténtico, heideggeriano

En esta tercera sección se desarrollan los conceptos ya definidos, siguiendo el curso que Heidegger tomó en su filosofía, para finalmente presentar la categoría del *ser auténtico* heideggeriano como posibilidad de una vida que pueda sobrellevar las distintas finitudes humanas. Para ello, esta sección cuenta con dos puntos: “La libertad y sobre cómo superar la derelicción” y “el ser auténtico, una categoría distinta”. En las próximas páginas se desarrollará brevemente cómo la libertad puede superar la derelicción.

1.3.1 La libertad y sobre cómo superar la derelicción

Se estableció, por tanto, que al hombre lo define su existencia más no su esencia. Entonces se puede afirmar con toda legitimidad que “el hombre es lo que él hace de sí mismo”, lo cual si bien es una forma bastante *laxa* de entender la cuestión, no deja de ser cierta tampoco. Por otro lado, quizá valga aquí interrogarse con la pregunta nihilista por excelencia, aquella que piensa con cortedad de miras en razón a la mayor comodidad que resulta en la vida del hombre el “no-saber”. Y es que a la hora de la verdad, quizá la mejor respuesta a una pregunta incómoda podría ser no preguntarse, sobre todo si se tiene en cuenta esa política actual –bastante posmoderna– que pregona que es: “mejor ser feliz ignorando, que caer en el pesimismo por saber”.

Heidegger definitivamente está en desacuerdo con esta aseveración propia de nuestra generación posmoderna. Para él, jamás sería la mejor respuesta simplemente el no preguntarse, porque eso representa una “fuga” del hombre, ya que con ello se aliena de su particular situación en el mundo. Así pues, tampoco es admisible para Heidegger eso de “ser feliz en la ignorancia” porque aquello es una muestra grave de una total aberración existencial. Simplemente para Heidegger, el hombre estaría así tan alejado de su particular puesto en el mundo como de lejos estaba en la Edad Media cuando creía que la Tierra era plana y estaba ubicada en el centro del Universo. En consecuencia, se debe comprender que al estar en esta, así llamada, “feliz ignorancia”, a la vez se le niega al hombre la angustia existencial y, por tanto, *no* podría aspirar a una vida auténtica ni a alguna conciencia verdaderamente filosófica.

Por otro lado, siguiendo el curso de los pensamientos tendientes al nihilismo, se puede preguntar con toda legitimidad: ¿por qué el hombre no se contenta con existir y ya?, ¿por qué se inquieta tanto por encontrarle sentido al ser?, ¿por qué muestra tal entusiasmo en una tarea tan enconosa, casi perdida de antemano?

Esta vez se debe aceptar que ninguna de estas preguntas resultan insustanciales ni mucho menos, pues dentro de sí conllevan un fuerte contenido nihilista que bien podrían destruir a cualquiera. Y es que sí tienen mucha razón en su perspectiva. Por ejemplo, ¿la pregunta acerca de la tarea de encontrarle sentido al ser está perdida de antemano? No, no lo está, pero es muy complicado responderla, sobre todo a la luz del hecho de que el hombre no cuenta con muchas herramientas para esta empresa; por ello es más fácil concluir que es una senda tortuosa, amén de que si se llega o no a buen puerto es imposible de decir porque da igual lo que dijo Sartre, Heidegger o

Kierkegaard; aunque sus argumentos sean bien fundamentados, se ignora si en verdad aquello es así o no.

Ahora bien, las anteriores preguntas sirven dentro del esquema heideggeriano para distinguir las dos posibles vertientes que puede tomar el ser humano frente al problema profundo de la existencia, es decir, el del nihilismo sin más o el de la filosofía de la libertad (Heidegger, 2002, pág. 329). Pero cuidado, es obvio que Heidegger propone el segundo camino como el más apremiante, pero ello no quita que el del nihilismo sea poca cosa tampoco. Él ve muchísimas cosas que pueden llevar al “ser-ahí” por el camino del nihilismo si es que así él se deja llevar (Heidegger, 2002, págs. 186-195). La alienación, la palabrería, el chismorreo sobre el ser, el absurdo, la avidez de la novedad, todo ello puede lograr en definitiva el camino de “la caída del hombre al plano de las cosas” (Heidegger, 2002, pág. 188), al nihilismo, finalmente.

No obstante, ello siempre constituirá una evasión para Heidegger, porque no se debe olvidar que toda esa alienación, el chismorreo, la palabrería y eso, no podrán tampoco sustraerle al hombre a su condición de ser arrojado en el mundo, ni explicarán su facticidad, ni tampoco *curaran* su irremediable contingencia (Heidegger, 2002, pág. 197). Y ello siempre se le atravesará en la vida, pese a los vanos delirios del nihilismo, pese a las habladurías. Frente a eso, el ser humano no encontrará jamás consuelo a no ser que adopte la otra senda, que es, la de la filosofía de la libertad. Solo ella logrará sustraerle a su derelicción, es decir, a su abandono.

Ahora bien, se trata en este momento de la libertad, pero cómo se debe entender esta “libertad”. Hay que recordar nuevamente el hecho de que el hombre no dispone de esencia, así que existe sin ninguna explicación de ello. Por tanto, no tiene ni idea de

lo que ha de hacer aquí, pero *algo ha de hacer*. Así pues debe de tomar una elección, y no una sencilla, sino una de esas que transforman toda la vida, ni más ni menos. Tal y como se expresa en aquella frase reduccionista que se anotó antes: “El hombre es lo que él hace de sí mismo”. De igual manera ocurre cuando él toma una elección, pues esta termina por *hacerle* a él. Es decir, esta elección ha de guiarle en la vida, como debió guiarle esa esencia que nunca tuvo o que bien nunca encontró. Entonces, se cumple la formulación sartreana de que en el hombre “la existencia precede a la esencia” (Sartre, 2007, pág. 2) y, por lo tanto, “El hombre no nace, sino que se hace”.

Este es sin duda el camino que toma lo inhumano para conquistar lo humano; o en términos cuasi cristianos, el camino de los individuos hacia el grado de personas. Por supuesto, la elección de cómo vivir es el corolario de esta libertad, lo cual por derecho propio lo hace un momento privilegiado de la existencia humana. Es hasta cierto punto, nuestras noches de Getsemaní en la vida; cuando el hombre se juega el resto de lo que le queda de ella en pos de un sentido que a la vez le haga valer la pena a ese mismo resto de vida que le queda. Esto queda clarísimo en Heidegger, donde en realidad la existencia inauténtica es el verdadero riesgo, como se verá a continuación, al hablar precisamente del *ser auténtico*.

1.3.2 El ser auténtico, una categoría distinta

¿Cómo concibe Heidegger aquel *ser auténtico* que su filosofía propone? La respuesta se desarrollará en el siguiente apartado, en donde la explicación se ayudará de contraponer dos posiciones filosóficas irreconciliables –el nihilismo frente al existencialismo– con el objetivo de hacer más pedagógica la comprensión de la categoría heideggeriana.

El nihilista opina que más vale una feliz ignorancia que un saber lleno de infelicidad; que si la interrogación sobre el sentido del ser está sentenciada a ser inútil, pues entonces, quizá, la respuesta que se busca sea simplemente no preguntarse; y que si por ello al final de nada vale la vida porque todo termina con la muerte, entonces el hombre debe sentirse como el peregrino de la existencia que es, es decir, que si algo no tiene solución, entonces no es un problema.

Sería difícil encontrar un divorcio más profundo que el que ocurre entre un nihilista y su circunstancia (ser–estar–aquí), tal y como esta resumido en el anterior párrafo. Es decir, no solamente prefiere no preguntarse, sino que concibe también que en eso de preguntarse “radica” verdaderamente el problema de la existencia (siendo la mejor respuesta, no preguntarse). Además, reflexiona que si aún se pone uno a la tarea de pensar sobre la problemática de la existencia, tampoco es que uno vaya a encontrar ninguna solución. Siendo que al final aquella problemática solo resulta ser un pseudoproblema, porque es claro que en la visión bicolor del nihilista, solo es problema aquello que es susceptible de ser solucionado; lo que viene a ser que si algo no tiene solución, entonces no es problema; y peor aún, después afirma que no le basta con interrogarse para vivir, porque definitivamente prefiere una ignorancia feliz que una amalgama de saberes que lo harían sumamente infeliz.

No obstante, es difícil encontrar en la cotidianidad a un individuo con tamaño divorcio frente a su situación existencial. Tampoco se dice que no los haya, pues el mundo es tan grande que de seguro anda alguno por allí, feliz en su ignorancia. Sin embargo, si uno quiere encontrar la muestra perfecta de una persona con tamaña “elisión” existencial, se debe acudir más bien a las páginas de los grandes novelistas existenciales.

En este sentido, el mejor ejemplo quizá venga de la pluma de un lacónico Camus, en su novela “El extranjero”, donde expone a la luz pública la vida de un hombre completamente divorciado del mundo y sobre todo de su existencia propia (Camus, 2010). La vida de este nihilista, con una profunda apatía hacia todo y todos, se vuelve incluso peligrosa para la sociedad en la que vive, siendo que comete un crimen sin sentir ningún remordimiento por ello, ni siquiera en el juicio ni tampoco cuando cumple su condena. Por supuesto que él representa la exacerbación del nihilismo; algo que logra separar la vida de la persona hasta convertirla en un perfecto “extranjero” en el mundo, cosa que refleja fielmente el camino nihilista perfilado por Heidegger, cuando él entiende que las personas prefieren: “No saber” cuando se encuentran frente al problema fuerte de la existencia.

Pero, evidentemente en este mundo real (fuera de las novelas y las hipótesis filosóficas) es difícil si no imposible vivir optando por el nihilismo, es decir, es casi irrealizable elegir el “no saber”. Esto debido a que la vida misma nos pone frente a situaciones clave, demoledoras e inconsolables, las cuales demuestran el carácter contingente y fáctico–finito de la vida humana; “situaciones límite” como las llama Jaspers, donde el ser humano no puede permanecer mudo frente a tal desgarramiento del ser. Entonces, no vale con una “feliz ignorancia” o con ese comportamiento evasivo de que es preferible “no saber”. De hecho, es imposible “no saber” porque esa misma realidad demoledora ha logrado minar las defensas de todo hombre, le ha invadido la más profunda intimidad de su ser y le ha enterado de su situación como un ser arrojado al mundo (Heidegger, 2002, pág. 153).

Más tarde, y en consecuencia a esa conmoción, frente a la posición extrema existencial en la que el hombre se encuentra, frente a ese desgarramiento del ser humano

debido a su existencia, finitud y desconsuelo, frente a esa derelicción de estar arrojado al mundo, el hombre *debe decidir cómo ha de vivir*. Como ya se había anotado antes, esa angustia para Heidegger representa “una apertura” al ser—aquí del hombre, lo que viene a decirle que es beneficiosa en todo caso, porque más allá de la “simple inquietud”, le brinda el íntimo deseo de buscar un “cuidado solícito” de su existencia; tanto cuanto sabe que no puede sustentarla, como cuando se percata de que a la vez esta algún día se le va a acabar (Heidegger, 2002). “¿No es acaso la muerte la única situación definitiva en la vida, entre tantas otras posibles?” ¿No es acaso esa muerte lo único seguro?

Elegir es la clave en la existencia, no importa qué. De hecho Kierkegaard llega a decir en torno a esto: “No se trata tanto de elegir entre querer el bien o el mal, cuanto de elegir el querer” (Kierkegaard, 1998). Heidegger por otro lado habla de la “decisión resuelta”, que es producto de una conmoción atronadora, que inclusive llega a replantear hasta las valoraciones más íntimas y las convicciones más secretas en la vida (Heidegger, 2002). Este es el primer paso hacia una vida auténtica.

Pero en definitiva ¿qué es esto de la vida auténtica? Para Heidegger es aquella que se pone a sí misma en tela de juicio abriéndose al sentido del ser en una interrogación profunda y continuada (Heidegger, 2002). Aquí tiene mucho que ver el concepto germano *Sorge* que viene a significar “cuidado, “preocupación” o hasta “cura” de algo; entendiendo esto como “tal cuidado es el ser de la existencia” (Heidegger, 2002, pág. 299). Ese *cuidado* debe ser entendido, ante todo, en un sentido existencial; no se trata, pues, de analizarlo óptica sino ontológicamente; lo que viene a significar que su sentido no tiene que ver con ningún impulso sucesivo de situaciones límite y angustias que logren conmover *ad infinitum* a la persona. No se

trata tampoco de sentir el desgarramiento del ser varias veces, ni de elegir otras tantas; sino de volverse un peregrino del ser, *un pastor del ser* (Heidegger, 2002, pág. 65), alguien que contempla el ir y venir de las cosas y las personas desde el puesto cósmico fundamental que le confiere el saber de antemano su propia muerte, su propia finitud. Así, pues, vivir auténticamente es vivir en total conformidad con ese sentido de la vida que es para el hombre saber de antemano su final: la muerte.

En consecuencia, según esa conformidad del humano con su destino, el “ser en el mundo” del hombre, que también puede interpretarse como ese “modo de ser en el mundo”, es un “poder-ser”, que tiene que ver con la capacidad del hombre de proyectarse “más allá de sí mismo” en la vida (Heidegger, 2002, pág. 211). Así pues, la existencia del *homo sapiens* es ante todo *trascendencia*, que no es como podría pensarse uno más entre los muchos comportamientos posibles del hombre, sino que es su constitución fundamental.

Para ello, explica Heidegger, el ser humano cuenta con todo el mundo a su disposición. Todos los entes del mundo valen para el proyecto humano, es decir, para ese *trascender* que es su constitución fundamental (Heidegger, 2002). Es decir, que ese modo de ser humano también es un modo de relación con el resto de entes en el mundo; entes que Heidegger denomina que “están dispuestos a mano”, “ante los ojos” del hombre para que este se haga de ellos y transforme el mundo.

Y en este momento vale preguntarse: ¿cómo es que del cuidado del ser nos saltamos al poder-ser humano, entendiendo su existencia como una *trascendencia*? Y en esto, con sinceridad, Heidegger lo explica mediante un argumento total y definitivo. El hombre, para él, no se limita a coexistir en el mundo; él es ante todo una presencia intencional aquí, ya que percibe, siente y actúa. Así pues, es un *homo habilis* que al

transformar el mundo, se forma y transforma a sí mismo (Heidegger, 2002, págs. 294-304). Es decir, que el proyecto del hombre y el compromiso con ese proyecto es fundamental, porque en el cuidado de los entes, en el trascender más allá de sí mismo, hacia los otros, encuentra la cura hacia su propia derelicción. Y esto sucede porque si el hombre entiende una cosa cuando sabe qué hacer con ella, así mismo se va a entender a sí mismo, y a su ser, cuando sabe *qué* puede hacer de sí mismo, cuando sabe *qué* puede ser (Heidegger, 2002, págs. 321-328). Siendo luego que esa categoría del ser auténtico de Heidegger, a la que se aludió en el título del presente artículo es precisamente ese actuar en conformidad con la constancia de nuestra segura muerte futura (algo que se hallará inscrito en todos nuestros proyectos), lo que por ello modificará nuestras íntimas convicciones y hasta nuestros valores más fundamentales; todo con tal de buscar mediante nuestra existencia trascender la finitud que nos agobió en un principio, pero que ahora se ha acallado, debido a la curación del ser que supone este proyecto.

Un individuo quien vive según esta categoría del ser auténtico actúa de tal modo que en el mundo queda constancia que él ama demasiado la vida y que, asimismo, desprecia profundamente la muerte. Que si bien él ha sido arrojado al mundo, él mismo volvería a arrojarse otra vez, porque entiende que el “ser-en-el mundo” es hermoso, antes que la nada (Heidegger, 2002). Y que los pesimistas de siempre se equivocan, porque aunque alguno inclusive ha llegado a afirmar que “la vida humana es tan solo un relámpago entre dos eternidades de tinieblas” (De Unamuno, 1999, pág. 13), el autor de este documento se atreve a afirmar que de ser así, habría que buscar que ese relámpago brillase tanto, que inclusive llegase a iluminar a esas dos eternidades de tinieblas que lo circundan.

Segunda parte: Incidencia de la categoría heideggeriana en el proceso educativo

La segunda parte del artículo buscará evidenciar las incidencias posibles de la categoría heideggeriana en el proceso educativo. Para ello, primeramente, se conformará una síntesis de cómo entender la categoría del *ser auténtico* heideggeriano. Más tarde, en un segundo momento, se elaborará una pregunta transversal de investigación y, finalmente, se definirán las incidencias encontradas.

1.4 Síntesis de la categoría del *ser auténtico* de Heidegger

Si se ha seguido con éxito el desarrollo de la primera parte del artículo, es razonable esperar el haberse apropiado de la fundamentación filosófica tras la categoría del “ser” auténtico de Heidegger; además de comprender su posición central en su edificio filosófico y hasta los alcances que llega a tener en el horizonte existencialista, mucho más amplio. En todo caso vale la pena recalcar las ideas así revisadas a fin de que se distingan mejor a la luz de una visión sintética.

Así pues, la categoría del ser auténtico de Heidegger se basa profundamente en la particular condición humana en el mundo. No busca evitar la facticidad y desconsuelo de esta, rehuyéndola al inventar alguna esencia o principio que la explique cómodamente –algo que si hacen los esencialistas con sus sistemas abarcadores de todo–. Heidegger usa esa misma condición como punto de partida para tratar al final de superarla, de hallar un mapa de ruta en un terreno desconocido para el ser humano.

Él entiende que es imposible hallar explicaciones veraces sobre la facticidad humana (explicaciones fundamentadas bajo el principio de razón suficiente), pero no se deja amilanar por eso y continúa en la reflexión hasta percatarse de que esa misma

desconsolación de la vida, sobre todo a la luz final de la muerte como última situación “definitiva” en la existencia, es precisamente una situación *especial* en la vida misma, pues genera angustia, algo que él no considera para nada gratuito o desdeñable. Y es que esa misma angustia es la que abre al hombre al sentido amplio del ser.

Para Heidegger la vida auténtica es aquella que se pone a sí misma en tela de juicio, abriéndose al sentido del ser en una interrogación profunda y continuada. Tiene que ver con el concepto germano de *Sorge*, que en español indica “cuidado”, “preocupación” o hasta “cura”.

Ahora bien, esta “apertura” es la que subsiguientemente conduce hasta la categoría del “ser auténtico de Heidegger”; una categoría que puede servir como mapa de ruta en la vida de un ser humano perdido.

Resulta inviable permanecer con angustia por mucho tiempo, así pues hay que decidir *cómo se ha de vivir*. Entonces, el hombre da un salto y decide que vivirá pese a que no puede responderse al *por qué* vive. Y para Heidegger esto es bastante sensato, porque presume que definitivamente al hombre lo define su existencia, tanto como a los otros entes del mundo les define su esencia.

Por tanto, sucede que “el hombre es lo que él hace de sí mismo”, lo que lo convierte en un proyecto. Aquí Heidegger comprende que todos los entes del mundo valen en función del proyecto humano. Todos esos entes, que son lo típico del mundo, son útiles y modificables y están “dispuestos a mano”, “ante los ojos” del ser humano.

En consecuencia, el hombre no se limita a coexistir en el mundo, sino que es una presencia intencional; alguien que usará a todos los entes del mundo que necesite en

función de este proyecto. Él es un *homo habilis* que al transformar el mundo se forma a sí mismo, es decir, que se explica a sí mismo al tiempo que explica al mundo. Y esto sucede porque si el hombre entiende una cosa cuando sabe qué hacer con ella, asimismo entiende su vida cuando ha descubierto qué hacer con ella, cuando sabe qué puede ser.

En definitiva, ese “proyectarse” es en esencia el “ser auténtico de Heidegger”, que más bien vendría a ser el “*modo de ser* apropiado según Heidegger”. Y esta categoría supone objetivamente la superación de la facticidad humana, de la derelicción, de la angustia, de la contingencia... En pocas palabras, esta categoría puede sobrellevar muchas de las finitudes propias del ser humano y es que, después de todo, su inclinación a la “trascendencia” es su característica más relevante.

Entendido esto, es tiempo de continuar con la pregunta transversal, aquella que nos permitirá evidenciar la incidencia de esta categoría filosófica heideggeriana en el proceso educativo.

1.5 La pregunta transversal

La pregunta es: “¿La educación actual facilita la adopción de una forma de “ser auténtica”, tal y como la comprendió Heidegger?”. Esta pregunta no solamente funge como guía de investigación en el resto del artículo; sino que a la vez legitima su razón de ser. Ahora bien, es menester abundar un poco en la constitución de la pregunta con la finalidad de entenderla mejor y, sobre todo, de comprender por qué ha sido formulada de aquella precisa manera.

De lo que se trata aquí es de retratar las incidencias, no de preguntarse si existen o no. Para tal cosa ya se había anotado en el apartado intitulado “El ser auténtico, una

categoría distinta”, que resulta que es imposible “no saber” y sustraerse a la realidad; esto porque esa misma realidad demoledora logra minar toda defensa del hombre y a la vez logra asaltar inclusive la más profunda intimidad de él. Así pues, no se trata de si hay o no presencia de las incidencias, sino de si ellas muestran que la educación facilita la adopción de la forma de “ser auténtica de Heidegger” o más bien la relega o hasta la impide en el proceso educativo. Quizá para esto valga repreguntar esta cuestión, de forma que quede más explícito el asunto que aquí le interesa a la investigación.

Podría preguntarse a continuación: “¿Qué tanto facilita la educación actual la adopción de la forma de ‘ser auténtica’ tal y cómo la comprendió Heidegger?”. Debe considerarse de antemano que las únicas respuestas posibles a tal pregunta serán, en un primer caso, que la educación facilita tal adopción; en un segundo, que relega la adopción más que facilitarla y, finalmente en un tercer escenario, que impide inequívocamente tal adopción.

Ahora, en el marco de esta pregunta, vale la pena recalcar que por “educación” en este artículo se entiende el conjunto de actos culturales que propician a la vez la transmisión de la cultura objetiva –siendo esta el lenguaje, los saberes instrumentales, los símbolos comunes...–; y también la adopción de la cultura subjetiva –que viene a ser la interiorización de un código de valores, de una moral, de un horizonte al cual tiende el *cultivo del hombre*– (García Amilburu & García Gutiérrez, 2012, págs. 36-38).

Estos actos culturales, que a la vez se sustentan tanto en la *educabilidad*, como capacidad humana de aprender, y en la *educatividad*, como correlato de la primera, la capacidad humana para enseñar (García Amilburu & García Gutiérrez, 2012, pág.

66) conforman el proceso educativo como el acto total de la educación, donde los agentes que se suponen están para enseñar, aprenden, y los agentes que se suponen están para aprender, enseñan a su vez. (Freire, 2004, págs. 16 - 28).

Así pues, el proceso educativo al que se hace referencia en el artículo viene a ser aquel que recuenta la puesta en conocimiento de los aspectos culturales (tanto objetivos como subjetivos) por parte de un grupo de personas y la adopción o apropiación que tiene otro grupo de personas de ellos, siendo al final que este proceso cualitativo termina, como se sabe ahora, tocando y cambiando a los dos grupos (tanto a los que ponen en conocimiento la cultura como a los que se supone deben apropiarse de ese conocimiento) (García Amilburu & García Gutiérrez, 2012, pág. 70), cosa que convierte a este proceso educativo en una relación bidireccional.

Finalmente, al hablar de incidencias en la educación, es un deber remitirse, en honor a la brevedad de un artículo, a tan solo uno de los ambientes educativos existentes entre la inmensidad del número de ellos. En este caso se propone la academia, porque este ambiente es uno de los más importantes y cruciales a lo largo de la vida humana actual. Por supuesto, cuando se dice “academia” se refiere a todo el proceso académico, a las instituciones de ciclo básico, diversificado, universidad, doctorado; siendo este ambiente una de las tres estructuras de acogida más importantes, entendiendo para ello que una estructura de acogida es aquella que debe propiciar la instalación de los nuevos seres humanos en el mundo social contextual: algo que también hacen la familia, la iglesia (en menor medida), por nombrar solo dos de las estructuras de acogida existentes en la sociedad (Duch, 1997, pág. 36).

Entendido esto de antemano, es factible emprender la labor de analizar y retratar las incidencias de la categoría del “ser auténtico” de Heidegger en el proceso educativo.

En consecuencia: ¿la educación actual facilita la adopción de una forma de “ser auténtica” heideggeriana?, ¿qué tanto facilita la educación actual la adopción de la forma de “ser auténtica”, tal y como la comprendió Heidegger?

Estas preguntas permiten desarrollar los dos hallazgos más sobresalientes que en esta investigación se refiere, por supuesto, a la primera y a la segunda desconexión en el ámbito educativo, –desconexiones que se suceden entre el hecho de la existencia de los niños y la comprensión misma de la existencia por parte de ellos–. A continuación se explicará la primera desconexión.

1.5.1 La primera desconexión

No se pretende en este apartado hacer un análisis exhaustivo de cuanto acontece y se presenta al momento de producirse el acto educativo. Para eso se cuenta con una gran multitud de buenos estudios que se han dedicado a tal tarea y que pueden ser revisados en otro momento y circunstancias. Aquí, por el momento, basta con empaparse del espíritu primigenio que ha influido en todos esos estudios para direccionar, de la mejor manera, el particular estudio actual. ¿Y cuál es ese espíritu del que se habla? Pues aquel que se empeña en tratar de “hacer visible en el artículo, las prácticas invisibles que se suceden en el proceso educativo dentro del aula”. En efecto, tal y como hicieron esos estudios antes que el presente, como por ejemplo el excelente estudio que hizo sobre la educación el maestro Paulo Freire en la realidad educativa brasileña. Ahora se intentará continuar, con tal espíritu, el estudio actual, mucho más pequeño y accesible, sobre la incidencia en el proceso educativo de la categoría del ser auténtico de Heidegger.

Ahora bien, para comenzar es menester preguntarse: “¿Qué tanto se facilita tal incidencia en el proceso educativo escolar o educación básica?” y aquí, para poder

responderse, se debe señalar primeramente una realidad básica que se presenta en esta etapa educativa en particular.

La escuela, como una de las primeras y más fundamentales estructuras de acogida de la sociedad, se permite tratar temas y saberes completamente nuevos desde el punto de vista de los niños. En otras palabras, el currículo en la educación básica está marcado por temas relativamente desconocidos y, por tanto, novedosos, lo cual se explica por el hecho de la reciente aparición e involucramiento de los niños en la sociedad, cosa que implica a su vez el grado de desconocimiento del mundo al que han venido a nacer.

O sea, que lo que se trata es que se pone al niño y preadolescente frente a situaciones en las que nunca han estado y a saberes que les resultan desconocidos. Lo cual no significa en sí algo desventajoso o impositivo, puesto que precisamente este es el mejor camino que las sociedades humanas han hallado para facilitar la apropiación de los saberes indispensables por sus nuevos integrantes. Hay que recordar para esto que ellos gozan de una increíble educabilidad, cosa que implica en sí curiosidad, capacidad de sorprenderse, intriga, evolución cognitiva ultra rápida, etc. (García Amilburu & García Gutiérrez, 2012, págs. 35-38). Así pues, es la mejor forma de educar, puesto que se atiende a su dotación biológica usándola como potencialidad que se desarrolla a partir de empaparla y enfrentarla con el ámbito cultural contextual; algo que multiplica las posibilidades existentes y termina por adentrar al retoño humano en la sociedad de los hombres hechos (García Amilburu & García Gutiérrez, 2012, pág. 36).

Esto sucede, por ejemplo, en el caso ecuatoriano, cuando se encuentra dentro de los saberes a tratar en el quinto año de educación general básica (EGB), en el área de

Ciencias Sociales, el bloque curricular 5: “América Latina: Nuestra Región”, donde el objetivo educativo es “Valorar a América Latina como una unidad con identidad común y gran diversidad cultural, mediante el estudio descriptivo de sus regiones, con el propósito de generar y fortalecer la identidad latinoamericana” (Equipo editorial Santillana, 2014, pág. 71); y más adelante se encuentra el subtema “Economía y trabajo en América Latina” que implica “describir el tema del trabajo en América Latina en cuanto a niveles salariales, desocupación, condiciones de trabajo, diferencias por género, migración y trabajo, legalidad y trabajo” y “reconocer las desigualdades sociales y económicas como el principal problema de América Latina” como destrezas con criterio de desempeño a desarrollar (Equipo editorial Santillana, 2014, pág. 90).

Aquellos, por supuesto, son conocimientos nuevos para los niños de 9 y 10 años, quienes son los que participan en el quinto año de educación básica. Por tanto, podría decirse que en este caso no se cumple el imperativo de los últimos tiempos en la educación que propone enganchar los conocimientos nuevos a partir de los conocimientos previos; puesto que, como se ve en el anterior caso, es difícil presumir que un niño de 9 o 10 años tenga alguna idea previa sobre las condiciones de trabajo en América Latina en general, o de cualquier país latinoamericano en particular, ni siquiera del Ecuador que es el país en el cual vive.

Tampoco puede esperarse que tenga nociones previas sobre lo que es el nivel salarial, la desocupación, la migración, etc. Por otro lado, quizá si sepa aquello de la pobreza, como concepto de la gente que no tiene, pero ante todo lo importante es afirmar que la mayoría de los saberes a tratar en ese subtema en específico le serán desconocidos y novedosos.

Esto, como se revisó anteriormente, no significa que sea un problema ni siquiera por el hecho de que los saberes nuevos a aprenderse no tengan conocimientos previos para engancharse, y esto porque se trata de que los niños son de cierta forma nuevos miembros de la sociedad y deben conocer sobre ella lo más pronto posible, a fin de integrarse en ella con éxito y rapidez.

Así pues, no puede considerarse como un error tratar temas en clase que refieren a cuestiones desconocidas para los niños; aunque, como se sabe, son cosas que no pueden engancharse en saberes previos. Sin embargo, son saberes que aun así deben verse de todas maneras, so pretexto de que el niño llegue a los 18 años sin saber qué es América Latina y la visión que de esta se tiene en el mundo.

En consecuencia, se puede decir, sin la menor duda ni empacho, que la educación en las aulas de los primeros años de educación básica versa sobre el responder preguntas que los niños no hicieron (porque desconocen esas realidades), pero preguntas que los adultos si quieren contestarles a los niños, puesto que saben que les hará falta en la vida, más adelante.

En ese caso, y pese a que las anteriores afirmaciones pueden entrar en conflicto y debate con el giro paidocéntrico ocurrido en el mundo educativo desde la escuela nueva, donde se afirma que se debe basar el acto educativo desde el que aprende y no desde el que enseña (García Amilburu & García Gutiérrez, 2012, pág. 69). Y que el centro de la escuela no es el maestro, ni el programa, sino el niño; ahora se trata más bien de concentrarse en cómo se *produce* en la escuela *el descubrimiento y reconocimiento de la facticidad humana en los niños*. Esto siempre, por supuesto, bajo el espíritu investigativo supremo, que es el de volver visible en este artículo, las prácticas invisibles presentes en los actos educativos dentro del aula.

Entonces se puede distinguir una de esas realidades invisibles del aula, que ahora toca visibilizar. Se trata de la “desconexión” que se produce en el acto educativo cuando el educador intenta tratar un tema sensible que el niño y el preadolescente no “llegan” a entender.

La facticidad y finitud humana son precisamente de esos temas que el niño y el preadolescente no llegan a entender. Esto sucede porque son problemas profundos y sinuosos, que ya al mismo Heidegger pusieron en aprietos en muchos momentos, tal y como se vio en la primera parte de este artículo, cuando se enumeró las diversas posiciones nihilistas posibles, con la finalidad de contrastarlas con las posiciones heideggerianas.

En este caso se dice que hay una desconexión cuando el maestro aborda un tema profundo que no logra calar lo suficiente en el muchacho. Cosa que responde al hecho de que el chico generalmente aún no palpa con fidelidad la finitud humana de su contingencia, ni el desgarramiento del ser debido a alguna situación límite. En consecuencia, sucede que el adulto habla de la muerte humana, la soledad en el Universo, la incertidumbre sobre lo que hay que hacer en la vida; pero los estudiantes no llegan a comprender lo que su profesor les pide que comprendan. Y esto sucede por los momentos vitales por los que están pasando ambos agentes: al preadolescente no le impone tanto miedo el fin de la vida como al maestro, puesto que de hecho está recién empezando a vivir, a diferencia de aquél.

Y eso permite considerar, que si bien es cierto que es correcto tocar temas en el aula desconocidos para el niño y que, por tanto, impliquen una completa novedad, como en el caso antes visto de la pobreza en América en el quinto año de educación

básica³; también sucede que no es tan válido tratar otros temas, esos que el niño no está en posibilidad de comprender, como el referente a la facticidad humana y el desgarramiento del ser.

Esto nos lleva a deducir que hay una gran diferencia entre unos saberes, llamémosles “instrumentales”, como, por ejemplo, la gravedad o los compuestos químicos...; y los otros saberes, que vienen a ser, llamémosles, los “vitales”, en donde entran cuestiones imposibles del ser como la derelicción, la contingencia, la facticidad.

Se concluye, por tanto, que en unos vale adelantarse sin más en la explicación temprana, como, por ejemplo en la cuestión de la pobreza en América Latina. Y esto vale porque aunque no se comprenda al momento, más tarde el niño comprenderá, después de recibir historia, geografía y algunos ápices de teoría económica básica. Pero, por otro lado, es difícil adelantar sin duda sobre las cuestiones que ni los mismos adultos han logrado dilucidar, y en esto me refiero a los saberes vitales, para quienes es imposible encontrar consolación con respuestas cerradas, como sí ocurre con los saberes instrumentales.

Se dice que es difícil adelantar los temas correspondientes a los saberes vitales a esos niños, pero como se ve a menudo, eso no impide que se sigan tratando esos temas a tan temprana edad. Esto no significa que sea algo inoportuno, ni mucho menos, pues la curiosidad del niño le lleva a interrogarse sobre temas que van más allá de la comprensión de los más sabios; además, no se le puede impedir a un niño el preguntar. Sin embargo, en este caso puede ser que lo incorrecto sea responder como se puede ver en los siguientes ejemplos.

³ Y en esto considero oportuno que usted, mi querido lector, consulte en la respectiva página web del ministerio de educación de mi país al libro citado; y certifique el hecho de que son conocimientos bastante avanzados y complejos para un niño de 9 y 10 años.

Los niños en edad escolar sienten curiosidad por el fenómeno de la gravedad, el profesor les indica que es la fuerza de atracción entre los cuerpos celestes y que tiene que ver tanto en la caída de una manzana –y entonces cuenta la historia de Newton y la manzana– cuanto con la fuerza que nos mantiene a todos *sujetos* a la Tierra. Pero de inmediato un niño levanta la mano y pregunta que por qué, entonces, la Luna no se cae a la Tierra, si existe tal atracción y, más aún, por qué no caen la Tierra y la Luna en el Sol, si aquel es más grande. Y para ello el profesor intenta explicar el concepto de gravitación universal, cosa que no hace falta que los niños comprendan ahora, porque definitivamente en la clase de física en un nivel superior se abordará ese tema tan espinoso y ellos podrán así acceder a él.

De igual manera sucede cuando, en una clase de ciencias sociales, un niño tiene curiosidad por el fenómeno social de ser pobre, de nacer en una familia con escasos recursos económicos, y el profesor intentando responder, explique acerca del carácter contingente de la vida (imposible de entender, imposible de cambiar, como ya se vio en la primera parte de este artículo). Pero al final del intento deba capitular diciendo que, de todas maneras, ese es un asunto bastante complicado y hasta puede ser un asunto de fe; de esperar que el que nos dio la vida (Dios) nos ayude a vivirla. Así mismo se puede responder, dentro de los ambientes educativos religiosos, sobre todo cuando se plantea el problema de la posibilidad de la vida después de la muerte, donde siempre se puede acudir a un ser divino que lo resuelve todo.

Luego, se hace evidente la diferencia marcada entre estos dos tipos de saberes. Uno, el instrumental, que explicado más tarde, cuando el nivel de abstracción y conceptualización del ahora adolescente se haya complejizado y entienda de Física lo suficiente como para saber que es la misma fuerza la que hace que una manzana

caiga al suelo y la que impide que la Luna no caiga sobre la Tierra. Y, por otro lado, nada cambia en cuanto a los saberes vitales, puesto que, como ya se sabe, sus preguntas no tienen respuesta ni consuelo, y no importará cuanto el niño complejice y abstraiga a lo largo de su vida intelectual, jamás podrá encontrar ninguna justificación para sustentar la contingencia humana por medio de una razón suficiente.

Obviamente, como ya se anotó hace poco, no se puede impedir que el niño pregunte, aun cuando esa pregunta que él plantee no tenga respuesta cerrada, tal y como sí la tienen la de los saberes instrumentales. Por tanto, vale preguntarse: ¿qué hay que hacer cuando un chico cuestiona sobre qué hay más allá de la muerte o por qué nació él justamente aquí, en esta época y con este cuerpo, tal y como se preguntaba Pascal en sus meditaciones? ¿Se debe admitir que uno, como docente, no puede pasar por alto tal pregunta? Sin embargo, ¿qué hacer cuando tampoco es viable responderla?

La cosa se complica un poco más porque el tipo de respuesta que se da a tamaña pregunta puede resultar con tremendas consecuencias en la postura del niño a futuro; como el caso que se explicará a continuación, en la segunda desconexión visible en el aula.

1.5.2 La segunda desconexión

Responder a la pregunta de un niño de tamaña complejidad, como las de los saberes vitales, puede ser perjudicial. Esto a la luz de que en el intento de satisfacer su curiosidad se le da una respuesta cerrada a una pregunta que no admite tales respuestas. Con eso lo que se logra es “la caída del hombre al plano de las cosas” (Heidegger, 2002, pág. 188); se da una “fuga” o “elisión” que en definitiva lo aleja del “modo de ser” en el mundo auténtico.

Es de esperar que suceda esto, pues una respuesta cerrada a una pregunta vital en un niño, puede volverse dogma con el tiempo (ya que dicha respuesta no admite revisión más tarde, cuando el niño ha desarrollado sus capacidades cognoscitivas; revisión a las que sí se someten las soluciones cerradas en los saberes instrumentales, como se vio en los anteriores ejemplos).

Así pues, si cuando un niño pregunta qué existe después de la muerte y se le responde que después de la vida hay otra vida en otro mundo (movido esto por la confesión religiosa del docente, en este ejemplo), significa que el niño ha entrado en el meta-relato religioso, que logra explicar el mundo en base a argumentos de fe, que no admiten debate, en lugar de argumentos de razón.

Se debe comprender que en ese caso la respuesta es cerrada, porque se sustenta soberanamente en el metarelato detrás de ella; y la única forma que podría uno escapar de ella sería, como en el caso de los saberes instrumentales, logrando evidenciar la falacia de tal metarelato, pero eso, en este ejemplo al menos, no podrá suceder, porque ese relato se basa en cuestiones de fe, que no admiten debate; y no por cuestiones de razón, que sí lo admiten.

Se concluye, por tanto, que cuando se respondió a la pregunta vital del niño, se cometió un gran desatino. Puesto que ello implicó una explicación para una situación que luego se ve (gracias a los filósofos existencialistas) no admite explicación posible. Y que implica una gran elisión del niño a la posición “cósmica” heideggeriana de la angustia, cosa que provoca el hecho de que tampoco logre entonces concebir aquello de la decisión resuelta y, peor aún, que llegue siquiera a la categoría del “ser auténtico” de Heidegger.

Lo que sucedió fue que el niño se volvió esencialista y, por ello, alguien que sí sabe qué hacer con su vida, y conoce para qué nació, por qué está aquí y no allí, etc. En consecuencia, su existencia será solamente la predicación sucesiva de tal esencia y nada más; y una persona así, aun cuando sufra alguna situación límite que logre desgarrar su ser, no logrará entrar dentro de la dinámica que implica la categoría del “ser auténtico” de Heidegger. Y esto porque a diferencia del filósofo alemán, aquella persona sí sabe porque ocurren esas cosas; la explicación está en su esencia y meta relato abarca–todo, que cómodamente explica sobradamente todas las situaciones humanas posibles e imaginables.

En este caso, se puede entender por qué fue preciso, para entender la categoría heideggeriana del *ser auténtico*, haber abandonado la senda esencialista de sistemas abarcadores de todo, con respuestas cómodas y a la medida. Aquello debe ser así porque de otra manera el hombre se encuentra impedido de avanzar por el sendero vislumbrado por Heidegger, como senda hacia la obtención de ese *ser auténtico* que es el vivir para *trascender*.

Así pues, como se dijo anteriormente, sí llega a ser un desatino el responder de inmediato a tales preguntas en un niño, porque ello conlleva a que cuando se pregunta en el presente artículo “¿qué tanto se facilita tal incidencia de la categoría heideggeriana en el proceso educativo escolar o educación básica?”, se responda que más bien la educación impide forzosamente la forma de “ser auténtica” propuesta por Heidegger.

Conclusiones

En el artículo se logra distinguir y delinear, con suficientes sustentos filosóficos, los conceptos más importantes que más tarde sirven como base a la hora de configurar la así llamada categoría de “ser auténtico” de Heidegger.

Esta categoría es susceptible de ser contrastada, más adelante, con los conceptos sobre lo que es el “ser auténtico” en las filosofías existencialistas afines, como lo son las de Sartre, Camus, Kierkegaard. Esto como posible línea de continuidad en una investigación posterior.

En vista de esto, se puede considerar que el primer objetivo ha sido cumplido, pues sí se determinó los fundamentos filosóficos que permitieron proponer la categoría del *ser auténtico* por parte de Heidegger, en la primera parte de la investigación.

En la segunda parte del artículo, se logra distinguir claramente el hecho de cuánto llega a funcionar la escuela como una de las estructuras principales de acogida. Siendo para esto que usa conceptos propios de la filosofía de la educación tradicional, y a la vez logra conjugarlos en una apreciación simétrica con una realidad hasta ahora invisible en las reflexiones educativas; la que los niños son partícipes de una gran cantidad de conocimientos nuevos en los primeros años de escuela, cosa que implica su sorprendente instalación pese a la carencia de saberes previos a los que anclarse.

Esto, por supuesto, puede ser objeto de crítica, dado el hecho de que su sustentación se produce a partir de pocos casos y ejemplos estudiados. Razón por la cual se expresa las más sinceras disculpas, puesto que en honor a la brevedad característica de un artículo académico, no se ha podido abundar más en otros casos para sustentar

dicha realidad. Sin embargo, esto podría ser objeto de una investigación posterior, como posible línea de continuidad.

Además, en la segunda parte del artículo también se logra introducir una distinción sencilla entre los saberes instrumentales y los saberes vitales, que engloban en sí la totalidad de los saberes que la cultura necesita instalar lo más rápidamente posible en los nuevos miembros de la sociedad. Esta sencilla distinción puede ser criticada dada su insoslayable similitud con otras distinciones parecidas propuestas por otros autores de filosofía de la educación. Queda para un estudio posterior desentrañar qué podría diferenciar a estas concepciones de otras similares.

El recuento de la presencia de la inquietud por la finitud del ser en la educación es válido, así como las consecuencias que de eso se permite colegir, tanto por lo que viene a ser la primera desconexión en la educación como después, la segunda desconexión. Aquellas son coherentes entre sí porque se vuelve evidente que la una explica a la otra en una relación de dependencia real. Queda pendiente para una investigación posterior el descubrir nuevos casos que sustenten tal reflexión o también que la critiquen.

La idea a defender en el artículo, “de que no se puede dudar ni ignorar sobre la incidencia que hay por parte de la categoría heideggeriana hacia todos los hombres en general, y a los niños en el proceso educativo formal, en particular”, queda legitimada, al argumentarse filosóficamente que es imposible sustraerse a la facticidad propia de la existencia humana, de ninguna manera.

Por otro lado, se cumplen los dos últimos objetivos porque el artículo desarrolla sobradamente el hecho de cómo tal categoría heideggeriana incide en general en la vida de todos los hombres, aspecto que consta en el final de la primera parte de este

documento; y, porque encuentra visos de una incidencia invisible, dentro del proceso educativo formal estudiantil, cosa que figura en la segunda parte del artículo.

La respuesta a la pregunta transversal del artículo es inquietante, pues se termina considerando que la educación en sí no facilita la incidencia de la categoría heideggeriana en las inclinaciones de los sujetos de la educación. Esto, no obstante puede resultar debatible, debido al hecho de que son pocos los ejemplos que sustentan esta afirmación en el artículo, aunque, por otro lado, no quita que sea un resultado interesante y original. Queda para el futuro, en investigaciones posteriores, estudiar con mayor amplitud este resultado en particular.

Referencias

- Binetti, M. J. (2003). El concepto kierkegaardiano de ironía. (A. Drachmann, J. Heiberg, & H. Lange, Trads.) *ACTA PHILOSOPHICA*, 12, 197–218.
- Camus, A. (2010). *El Extranjero*. Madrid: La Nación.
- De Unamuno, M. (1999). *Del Sentimiento Trágico de la Vida*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Descartes, R. (2005). *Meditaciones Metafísicas*. (V. Peña García, Trad.) Oviedo, España: KRK Ediciones.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Equipo editorial Santillana. (2014). *Estudios Sociales 5*. Quito: Grupo Santillana.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- García Amilburu, M., & García Gutiérrez, J. (2012). *Filosofía de la educación*. Madrid: Narcea.
- González Porta, M. A. (2002). Franz Brentano: equivocidad del ser y objeto intencional. *Kriterion: Revista de Filosofía*, 145–168.
- Heidegger, M. (2002). *El Ser y el Tiempo*. (J. Gaos, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2007). *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres* (Primera ed.). (M. García Morente, Trad.) San Juan: Barbosa.
- Kierkegaard, S. (1998). *O lo uno o lo Otro*. Barcelona: Trotta.

Kierkegaard, S. (2004). *Temor y Temblor*. Buenos Aires: Luarna.

Pascal, B. (2001). *Pensamientos*. Buenos Aires: Elaleph.

Sartre, J.-P. (1947). *Situations I*. (A. García Mayo, Trad.) Paris: Gallimard.

Sartre, J.-P. (1966). *El Ser y la Nada*. Buenos Aires: Losada.

Sartre, J.-P. (2004). *La Nausea* (Novena edición ed.). (A. Bernárdez, Trad.) Mexico:
Época.

Sartre, J.-P. (2007). *El Existencialismo es un Humanismo*. Madrid: Edhasa.