

LA ONTOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN COMO UN REFERENTE PARA LA COMPRENSIÓN DE SÍ MISMA Y DEL MUNDO

The ontology of the education as a reference for the understanding of self and the world

REMBERTO ORTEGA*

remberto04@gmail.com

Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

JOHNY FERNÁNDEZ/ ECUADOR**

88jfernandez@gmail.com

Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Resumen

Muchas veces podemos pensar en la educación como un proceso dado y al mismo tiempo desencarnado y descontextualizado en cuanto que, con mucha ligereza, los teóricos de la educación apuestan solo por adaptar modelos y métodos a las diferentes circunstancias del hecho educativo. Sin embargo, en el siguiente trabajo se pretende demostrar, mediante la aplicación de las categorías del existencialismo de Heidegger, principalmente, la necesidad de reconocer que el ser de la educación sólo puede ser entendido como acto humano. Por lo que se concretiza en una experiencia real, cuyo objetivo principal es conducir al hombre y a la mujer a vivir dentro de una realidad histórico-temporal, pero sin mutilar su autenticidad, al punto de trascender cuanto le rodea.

Palabras claves

Ontología, Dasein, fenomenología, hermenéutica, complejidad, método, mundo.

Abstract

Many times we think of education as a given process while disembodied and decontextualized in that, very lightly, education theorists are copying only models and methods to adapt to different circumstances in the educational process. However, the next job is to show, by applying the categories of existentialism of Heidegger, mainly the need to recognize that being in education can only be understood as a human act. As materializes into a real experience, whose main objective is to lead men and women to live within a historical-temporal reality, but maintain their authenticity and project status to the point of transcending his surroundings.

Keywords

Ontology, Dasein, phenomenology, hermeneutics, complexity, methods, world.

Forma sugerida de citar:

Ortega, Remberto & Fernández, Johnny (2014). La Ontología de la Educación como un referente para la comprensión de sí misma y del mundo. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), pp. 37-57.

* Ingeniero Industrial, se desempeña como consultor y auditor en los campos de la Gestión Integral de Calidad y mejora de Procesos Corporativos. Estudiante de la carrera de Filosofía y Pedagogía en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

** Estudiante de la Carrera de Filosofía y Pedagogía la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

A manera de introducción

En todo el espectro del quehacer educativo se hace alusión a categorías y conceptos filosóficos y muchas veces no nos detenemos a valorar el nexo intrínseco entre el cuerpo teórico de la filosofía y la educación, como bien apunta Saviani (1998).

Esta carencia de profundidad entre ambos saberes reclama el superar aquellas formas tradicionales y reduccionistas, para abrirnos a un estudio más profundo de la comprensión y transformación del acto educativo desde el enfoque filosófico, lo cual demanda una reflexión sobre la Ontología de la Educación. Entendida esta última como el análisis filosófico del Ser de la Educación, la cual se vuelve un referente para la comprensión de sí misma así como del acto humano y del mundo. Pues, el comprender es una condición ontológica, condición de posibilidad de la interpretación de cuanto existe y al mismo tiempo fundamento de cualquier proyecto humano.

Es precisamente por ello que se hace necesario apostar por una reflexión más profunda sobre el ser de la Educación. Ya que el hecho que podamos preguntar por el sentido del ser de la Educación sólo es posible, porque todo acto educativo es acto humano, que increpa al hombre en su propia existencia, o como bien plantea Heidegger, increpa al hombre abierto a la “significatividad” (Heidegger, 2003: 167). Es decir, porque nos encontramos comprendiéndonos en la apertura del ser, es posible que nos proyectemos en ésta o aquella interpretación de éste u otro dominio del mismo y en el cual se incluye la educación como acto humano (Heidegger, 2003).

Luego, la reflexión sobre la Ontología de la Educación no es un apostar por una deliberación teórica vacía o nominalista, sino que enraizada en la profundidad de la persona humana, se reviste de gran actualidad, pues se vuelve paradigma en el que han de sustentarse los modelos educativos que respondan a las realidades particulares y globales, no de un ideario, sino del hombre y la mujer que viven, sueñan, trabajan y tienen el derecho de conocer y aprender el mundo.

Con base a lo antes mencionado, entonces nos es lícito expresar que en el siguiente artículo, basado en la investigación bibliográfica, estaremos reflexionando sobre la Ontología de la Educación como un referente para la comprensión de sí misma y del mundo. Para ello, se estarán desarrollando una serie de argumentos en tres grandes bloques a saber. La primera parte buscará esclarecer los conceptos de Ontología y Educación, para luego establecer una simbiosis entre dichos términos. En un segundo momento, se estará deliberando sobre la manera en que el acto educativo se concretiza en la existencia humana. Posteriormente, se

instituirá la conexión entre educación y la construcción y manifestación del ser. Finalmente se estarán dando algunas conclusiones sobre el tema desarrollado.

De la manera de entender lo ontológico

Si bien es cierto el término como tal puede resultar intimidante para quien no tiene cierto bagaje filosófico, la red y los diferentes diccionarios nos brindan una aproximación sencilla a dicha palabra. Prueba de ello es la definición que a continuación se cita y que corresponde a la que aparece el Diccionario Anaya De la Lengua (Ediciones Anaya, 1980: 500): “Ontología: (gr. On, ontos= el ser + logos= tratado). Estudio del ser en cuanto ser y del ser causa de todos los demás”.

No obstante a la definición antes señalada, en el desarrollo de este artículo, se propone manejar dicho concepto desde una concepción más profunda. En este sentido, partamos reconociendo que la ontología nace como una rama de la filosofía que estudia el “ser” de las cosas, tal como afirma Bunge (1972):

En cierto modo, reflexiona sobre las concepciones de la realidad, sus relaciones y características. Luego, la ontología es la disciplina filosófica más importante. El resto de disciplinas -Antropología, Axiología, Teoría del Conocimiento...- dependen de un modo u otro de ella (Bunge: 330).

La definición arriba citada, tal vez pueda resultar un poco confusa. No obstante, es necesario hacer referencia a la raíz etimológica de la palabra para aproximarnos un poco más a su verdadero alcance, según plantea Gutiérrez Sáenz.

Etimológicamente la ontología se puede definir como el logos o conocimiento del ente. Y de forma técnica se la suele definir como la ciencia del ente en tanto que ente. Ente es todo aquello que tiene ser; del mismo modo que llamamos estudiante a todo persona que estudia, o amante al que ama, ente es el término que podemos utilizar para referirnos a las cosas en la medida en que éstas poseen ser (Gutiérrez Sáenz, 1999: 56-57).

Acercamiento al concepto de educación

El concepto educación es complejo, tal vez lo más oportuno es indicar que no debe existir una definición, porque la misma siempre será limitante, en cuanto toda palabra que se le aplique no podrá abarcarla. Sin embargo, es imperante llegar a acuerdos sobre qué entendemos por educación para poder orientar nuestros aportes.

La educación es un proceso humano y cultural. Su propósito y su definición están siempre condicionados a un contexto, a una temporalidad y a un espacio, que mantienen una relación intrínseca con la condición y naturaleza del hombre y la cultura en su totalidad, para lo cual cada particularidad tiene sentido por su vinculación e interdependencia con las demás.

Lo dicho anteriormente puede entenderse de una manera más concreta si recurrimos a la definición desde su etimología, la cual puede abordarse desde sus dos vertientes que derivan del latín *educare* en el sentido de guiar, orientar, llevar hacia afuera. La segunda perspectiva parte de *educere* que puede definirse como extraer experiencias propias o ajenas (Gómez de Silva, 1998).

Aunado a lo mencionado, es lícito el ampliar este término desde la perspectiva que nos plantea Navarro (2004) para una comprensión más profunda del mismo:

La palabra educar viene de educere, que significa sacar afuera. Aparte de su concepto universal, la educación reviste características especiales según sean los rasgos peculiares del individuo y de la sociedad. En la situación actual, de una mayor libertad y soledad del hombre y de una acumulación de posibilidades y riesgos en la sociedad, se deriva que la Educación debe ser exigente, desde el punto de vista que el sujeto debe poner más de su parte para aprender y desarrollar todo su potencial (Navarro, 2004: 4).

Teniendo un poco más claros los conceptos de Ontología y Educación, es imperante dar un paso más en nuestra reflexión y preguntarnos es posible establecer una relación entre ambos conceptos.

¿Por qué una ontología de la educación?

Frente a la pregunta planteada es ineludible el admitir que “la educación maneja categorías y conceptos filosóficos sin el nexo intrínseco entre el cuerpo teórico de la filosofía... y la educación” (Saviani, 1998: 9). Esta carencia de profundidad que denuncia Saviani precisa superar aquellas formas tradicionales y reduccionistas, para abrirnos a un estudio más profundo de la comprensión y transformación del acto educativo desde el enfoque filosófico, lo cual demanda una reflexión sobre la ontología de la educación entendido como el análisis filosófico de su ser, lo cual se vuelve un referente para la comprensión de sí misma así como del acto humano y del mundo.

A tono con lo mencionado, la cavilación sobre la ontología de la educación conlleva el reconocimiento de que su campo de estudio es la

deliberación acerca de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento humano desde la perspectiva de la activa relación del hombre con la existencia; que su objeto de estudio se enfoca hacia el análisis de la universalidad de la interrelación humana con el mundo en su doble determinación material e ideal a la vez que objetiva y subjetiva; que al asumir el enfoque teórico de la actividad humana se integra coherentemente lo sustancial y lo funcional en el análisis; para la actividad del hombre; que posee como dimensiones fundamentales a lo ontológico (Ramos, 2000).

Teniendo algunas luces sobre el concepto de ontología y de educación, podemos iniciar con una introversión filosófica sobre la ontología de la educación. La cual conlleva adentrarnos en establecer el vínculo existente entre el ser de la educación y la existencia del hombre, siendo esta última el fundamento todo acto educativo.



La concretes del ser de la educación en el existente

Plantearnos la certeza de que la educación debe entenderse no como algo abstracto sino como algo concreto que es, nos obliga a reconocer que la misma sólo es posible en el ser humano. Luego, es un acto humano porque solo el hombre parte de la pregunta, en un esfuerzo por aprehender el mundo. Pero haciendo referencia al sentido del ser que se logra en la generación de la pregunta sobre el ser mismo; es decir, la búsqueda de la comprensión de la pregunta sobre sí. Sin embargo, siempre parte de su existir mismo, desde su realidad, desde su ser-ahí (Heidegger, 2003).

Pero este preguntarse no se limita a sí, sino que lo proyecta a preguntarse por todo cuanto existe. Luego, “Todo preguntar es un buscar. Todo buscar tiene su dirección previa que le viene de lo buscado. Preguntar es buscar conocer qué es y cómo es un ente” (Heidegger, 2003: 14).

Las ideas expuestas hasta este punto nos dan la posibilidad de comprender que el ser de la educación se concretiza en el hombre, en cuanto que este es el único ser que busca conocer lo existente porque él está ahí. En este sentido Heidegger apela al término “Dasein” para referirse al hombre. Pero ¿qué es el “Dasein”?

Aproximación al “Dasein” de Heidegger

La comprensión del hombre como un ser existente nos exige detenernos en la reflexión en torno a todo lo que envuelve el acontecimiento del ser del hombre. Es precisamente por ello que el filósofo Heidegger,

emplea el término “Dasein”, el cual nos proponemos esclarecer parafraseando a Escudero.

Según Escudero, el “Dasein”, es el nombre técnico con el que Heidegger caracteriza la peculiar apertura (Da) del ser humano al ser (Sein). Sin embargo advierte que no debe comprenderse ni en términos de la existencia humana concreta ni en términos de un sujeto autónomo y soberano que se constituye a sí mismo en el ejercicio del autorreflexión; por el contrario, el “Dasein” forma parte de un horizonte histórico y de un espacio de significado que ya siempre está ahí (Escudero, 2011).

De lo antes mencionado, es posible concluir al respecto que al emplear el término “Dasein”, se está aludiendo a la constitución del ser del hombre, la cual determina que éste –el hombre– siempre habite un mundo, y, por tanto, siempre tenga un mundo, no como posesión, sino como lugar que lo acoge y donde existe.

42


¿Por qué el hombre es ser ahí?

Ante la pregunta planteada, es necesario entender que si el hombre es “Dasein”, el hombre es ahí. Entonces, atendiendo a que en el ahí se da el ser del hombre, el ahí refiere aquello en lo que el hombre deposita y muestra su ser, aquello en lo cual el hombre se abre y, de esta manera, contribuye a que los demás entes también se muestren. Por tanto, el término “Da-sein” no presenta la definición de algo, sino, intenta mostrar (cómo es) el ser de algo (Heidegger, 2003: 68 y 157). Ese algo es el hombre como ente que, en cierta forma, se muestra especial, en atención a la relación singular que entabla con el mundo (Heidegger, 2003: 80-81 y 170).

Entonces el “ser-ahí” heideggeriano no es pura descripción de algo que ocurre en el presente; es, por el contrario, un acontecer que se va desplegando entre una nacer y un morir. Donde este ser-ahí irrenunciablemente ha de asumir su finitud, puesto que se encuentra arrojado en la mundanidad, y sólo puede ser comprendido como facticidad: temporal e histórica (Segura, 1997).

Justamente por ello, el ser queda sujeto a la experiencia y vivencia del hombre para su respectiva comprensión-interpretación; esta característica exclusiva del ser humano le hace estar abierto a toda posibilidad, porque el hombre está implicado en un mundo al que fue arrojado, implicación antropológico-existencial (Segura, 1997). Es por ello que, “ser” y “hombre” pueden tratarse como sinónimos en plenitud, donde el hombre es existencia real y concretos del ser (Escudero, 2011).

¿Por qué el ser de la educación se concretiza en el ser humano?

Teniendo como punto de partida la concepción existencialista hedeggeriana, desarrollada en el acápite anterior, es lícito advertir que este ser que “es” el hombre, es el único capaz de darse cuenta y preocuparse por el propio ser y el ser del otro (Heidegger, 2003). Luego, en la pregunta por éste, en la comprensión del mundo, se apodera y reconoce su condición de acontecer en el mundo y eso es lo que explica su consideración en la inicial y gran tarea de preguntarnos por el sentido del ser (Mays, 1960).

Esta pregunta que, sobre el sentido del ser, se logra en la generación de la pregunta sobre sí mismo, lo que quiere decir que el ser es búsqueda de la comprensión de la pregunta sobre sí (Mays, 1960). Luego, el ser alcanza su sentido al preguntarse sobre sí mismo y es, en este sentido de inteligibilidad de la pregunta, que logra su cometido: comprender su existencia (Mays, 1960), porque: “Todo preguntar es un buscar. Todo buscar tiene su dirección previa que le viene de lo buscado. Preguntar es buscar conocer qué es y cómo es un ente” (Heidegger, 2003: 14).

El hombre, según lo expresado en el párrafo anterior, al preguntarse busca conocer, aprender y de manera intrínseca se hace protagonista en la preocupación inicial por el ser. Luego aquel que es capaz de preguntarse acaece en un mundo y, al hacerlo, reconoce y muestra cómo es el mundo y evidencia cómo se da el ser (Navarro, 2004). De ahí que sea importante atender al hombre, pero no desde una visión idealista o abstracta sino desde la afirmación de que sólo somos si somos-en-el-mundo, que nuestro ser es siempre ser-en (Heidegger, 2003), y que no es posible salirse del mundo y es en éste donde el hombre acontece y se comprende.

Al llegar a este punto no podemos dejar de lado la tesis original en cuanto que el ser de la educación es acto humano, con lo cual nos vemos obligados a dar un paso y plantear la siguiente interrogante: ¿Cómo es posible que el ser de la educación se concrete en un acto humano?

El hombre es el único ser capaz de darse cuenta de su existir y de elegir. Esta capacidad de elegir es uno de los elementos constitutivos de todo acto humano. Al cuestionarse sobre sí mismo y sobre el mundo el hombre hace una elección, elige aprender. Con la generación de la pregunta, el ser busca la comprensión, pero esa comprensión y esa búsqueda solo pueden ser auténticas desde la libertad.

Todo acto humano tiene tres componentes fundamentales: obrar consciente, voluntariamente y libremente por un fin (DuocUC, 2010). En este sentido el acto educativo también es acto humano porque cumple con estas características, aunque acentuando el componente de la liber-



tad. Es por ello que Jean Paul Sartre estimaba que las personas son, en última instancia y radicalmente libres: “El hombre no es nada de lo que él hace... el hombre es la libertad” (Sartre, 1999: 22).

La libertad constituye a las personas, según nos menciona Sartre y es ésta la que permite al hombre ser. Este hombre que es, es el mismo al que Heidegger se refiere como ser-ahí y la libertad es la que posibilita su estado de “yecto”. Sin embargo, conveniente, distinguir la naturaleza del sujeto humano, y su persona ontológica, de la personalidad humana: ésta no es el sujeto que nace, sino lo que él mismo construye libremente sobre el sujeto nacido. La persona es la que domina los actos, por eso, no son excusas los condicionamientos y las pasiones hasta el punto de eximir de responsabilidad (DuocUC, 2010).

El hombre y su “ser ahí” concretizan el ser de la educación, porque todo acto educativo es acto humano, donde de alguna u otra manera se genera la pregunta sobre sí mismo, lo que quiere decir que el ser es búsqueda de la comprensión de la pregunta sobre sí (Heidegger, 2003). Con lo cual es dable reconocer que el problema ontológico del ser, necesariamente, se hace problema antropológico. Es decir, el sentido del ser es el fundamento de la ontología, entonces la ontología sólo puede tener un sentido pleno en cuanto va construyendo y respondiendo a la realidad antropológica. Puesto que el ser-ahí goza de ser el único fundamento para toda reflexión, demostrando la necesidad imperiosa de comprender que el ser se concretiza en el existente (Heidegger, 2003).

A manera de resumen sobre este punto, podemos concluir que la ontología de la educación no se plantea como una elucubración etérea, sino que nace de la concretes de un acto humano, encarnado y contextual, que se cuestiona sobre qué es lo que hace que la educación sea y no sea otra cosa.

Sin embargo, al llegar a este punto, es imperante el detenernos sobre un cuestionamiento imposible de evitar y es el siguiente: ¿Sí la reflexión sobre el ser de la educación es un acto humano, es lícito admitir que hay muchas formas de ser de la educación al haber muchos seres humano?

La educación y la construcción del ser

A primera vista la pregunta planteada nos encierra en un relativismo tal que de manera casi automática se podría contestar afirmativamente. Es decir, que como el ser de la educación es en cuanto se arraiga en la concretes de la experiencia humana entonces deben haber muchas formas del ser de la educación, casi al gusto del cliente. Sin embargo, una

reflexión más profunda nos obliga a invalidar tal argumento, pues la educación supone la existencia humana como el punto de partida de toda educación (Salazar Bondy, 1965). Este concepto, de Salazar hacer referencia a lo ontológico y al mismo tiempo confirma que es un “acto de” que traslada, presenta, imprime, adecua contenidos y suscita la dignificación y el progreso del hombre (Salazar Bondy, 1965).

En la medida en que el hombre no es un ser abstracto, es decir que no existe como ser al margen del mundo, como una pura individualidad, sino entablando relación con el otro, requiere también dotarse de las mejores disposiciones, habilidades y comprensión. Necesita de cultura, necesita de cultivarse (Salazar Bondy, 1965: 26).

Siguiendo el orden de ideas expuesto, es posible advertir que el ser logra su sentido al relacionarse con el mundo y preguntarse sobre sí mismo y es, en este sentido de inteligibilidad de la pregunta, que logra su cometido: comprender su existencia. “la comprensión es en ella misma una determinación de ser del ser-ahí” (Heidegger, 2003: 22). Puesto que “el ser mismo relativamente al cual puede conducirse y se conduce siempre de alguna manera el ser-ahí, lo llamamos existencia” (p. 22).

Al darse cuenta de su existencia, el ser se pregunta sobre sí mismo y esta pregunta no puede ser evitada. En este sentido, frente a la pregunta, el ser necesariamente debe emitir una respuesta, pero la respuesta no agota la pregunta como tal; sino que la abre a muchas posibilidades (Heidegger, 2003).

El hombre y la mujer, son sujetos conscientes y responsables de sus actos (Schmidt, 2012: 58) y capaces de perfeccionarlos dentro del ejercicio de su autonomía. La clave está, en el hecho de que el ser humano se ubica generalmente, en un plano superior al de su mundo circundante. Un mundo que tal vez no entiende, sin embargo, lo percibe, lo intuye y busca comprenderlo. Entonces la pregunta no cambia, la pregunta es constante, es atemporal porque nace en la propia intimidad y autonomía del ser, de su existencia. Como bien señala Pulido Blanco:

El orden en el que cobra relevancia la pregunta... es, antes que su planteamiento explícito y temático, el despertar de una comprensión para el modo en que ésta concierne a la existencia humana. Y es que, como hemos dicho antes, la pregunta sólo tendrá sentido si logramos ver que no es una pregunta entre otras, sino más bien la pregunta que sobre todas las otras puede iluminar, e ilumina ya desde siempre, la existencia humana (Pulido Blanco, 2013: 229).

En esta misma intimidad y autenticidad es donde se arraiga la necesidad de comprender o conocer el mundo. Luego, la pregunta sobre el

ser de la educación también es pregunta ontológica en cuanto nace también en el despertar de la comprensión; es decir, el ser de la educación, el cual ya viene y está arraigado en la realidad del mundo, imperiosamente se hace pregunta abarcando no un grupo de hombres sino a todo hombre (Salazar Bondy, 1965), solo cuando somos capaces de hacer esa diferencia, es ahí cuando el hombre empieza a encaminar su vida de manera auténtica (Heidegger, 2003) y está en la posibilidad de preguntarse por la propia esencia de lo que aprende, de su propia educación.

Siguiendo el orden de ideas expuestas es posible entender que preguntarse por el ser de la educación tienen su razón de ser a partir de la comprensión e interpretación de la propia existencia del hombre (ser-ahí), a partir de la concreción de su existencia que tiene la necesidad de conocer (Pulido Blanco, 2013). Entonces, “el conocimiento es una forma de ser del ser en el mundo” (Heidegger, 2003: 74), porque este conocer siempre parte de su propia existencia. Pues el hombre se presenta de tal modo que es el “aquí” (Da) (Heidegger, 2003). Con lo cual él expresa la movilidad constitutiva del Dasein.

La existencia, en este sentido, es una propiedad exclusiva del ser humano, que se concreta en el impulso constante a realizarse, a proyectarse en el mundo, a abrirse a la verdad del ser; es decir, a comprenderse desde el estado de abierto o desocultamiento en el que habita y del que se cuida (Escudero, 2011: 75).

La asimilación de la existencia y de la relación del ente con su entorno sólo es posible desde la existencia, pero al mismo tiempo ésta le abre a la posibilidad de ser el mismo o no (Heidegger, 2003). Esto necesariamente obliga al ser-ahí a optar. Cuando elige su modo de ser existe, propiamente es auténtico, sin embargo cuando no se conoce, cuando opta por ser otro y no él es inauténtico (Millas, 2003). Luego, frente a esta disyuntiva entre autenticidad e inautenticidad es inevitable la pregunta sobre cómo la educación hace que el hombre sea auténtico, con lo cual la pregunta del ser de la educación es pregunta sobre la autenticidad e inautenticidad de la propia existencia; que se concreta en el tiempo, pasando a ser un existenciario del ser-ahí (Heidegger, 2003) y que lo dispone para su realización como un devenir.

La educación y la construcción del ser

De la reflexión desarrollada en el párrafo anterior es posible reconocer que la pregunta sobre el carácter ontológico de la educación le es propia al ser porque sólo el hombre es capaz de educarse (DuocUC,

2010). Entonces la pregunta sobre el ser de la educación puede ser entendida como la pregunta que se hace el existente sobre la manera en que se conoce, conoce su entorno y se da cuenta que su existir es concreto real y autentico (Mays, 1960). Luego, este ser-ahí que es materia común de la ontología y de la filosofía tiene una peculiar problemática: ¿Cómo puede conocer, el ser-ahí, el mundo y su propio ser?

El mundo como horizonte del conocimiento

Esta necesidad que le es propia al ser-ahí de conocer el mundo es lo que le exige entrar en una dinámica de aprender, pero al mismo tiempo le obliga a no encerrarse, sino que le permite el proyectarse, el buscar que el otro también lo reconozca (Heidegger, 2003). Pero este proyectarse no puede entenderse como un proceso predeterminado o aislado del hombre, sino que los actos de conocimiento y de acción que se realizan en actitud objetivante se pueden entender como modos de manifestación del ser-ahí (Mays, 1960), es decir, de existir y proyectarse familiarmente en un mundo simbólicamente articulado.

La tarea de esclarecer el significado existencial del mundo es así labor complementaria, aunque previa, del fundamental designio que persigue... el Conocimiento como modo de ser del Dasein en cuanto “ser en el mundo” (Mays, 1960: 69).

Esta posibilidad de esclarecimiento que plantea Mays se convierte en posibilidad de proyección de la existencia y hay que comprenderla como la apertura de un campo de sentido que permite que las personas, los útiles y los restantes entes se manifiesten, se den siendo esto o lo otro (Escudero, 2011). De tal manera que esta dinámica entre aprender y transmitir o proyectar en el otro lo conocido sobre el existente es lo que nosotros apuntamos a llamar educación. La cual no es un proceso acabado pues siempre está en construcción y proyección, tal como Locke plantea:

Pienso que puedo, sin que suponga afrenta para la perfección humana, afirmar que nuestro conocimiento nunca podrá alcanzar todo lo que quisiéramos saber en torno a esas ideas que tenemos, ni podremos resolver todas las dificultades y cuestiones que puedan surgir sobre ellas (Locke, 2009: 234).

Según Mantovani (1983), fácil es comprender que la educación presupone una idea del hombre –podemos nosotros parafrasear esta idea diciendo que se presupone una idea del ser-ahí. Por lo cual, necesita saber

acerca de su estructura, esencia, en definitiva conocer su ser, antes de señalar fines y medios (Mantovani, 1983).

Asociando a lo antes mencionado, Pierre Astolfi dirá que el proceso educativo tiene la tarea primordial de desarrollar las habilidades necesarias en hombres y mujeres que les permitan organizar de manera planificada y consciente su hacer en el mundo. Luego el mundo se convierte en el horizonte del conocimiento (Astolfi, 1997).

Plantear el mundo como horizonte del conocimiento conlleva esclarecer el significado existencial del mundo (Mays, 1960), el cual es fundamento necesario, para poder entender el conocimiento como modo de ser; o como bien planteaba Heidegger, del “Dasein” en cuanto “ser en el mundo” (Heidegger, 2003).

Esto implica que el conocimiento primariamente está relacionado hacia múltiples realidades de desenvolvimiento del *ser-en-el-mundo* (Heidegger, 2003). Es un conocimiento que, por ende, está determinado según el enfoque del hombre (del ser-ahí), y está orientado previamente pues es un conocimiento que ‘mira hacia’, se ‘dirige hacia’, revelando la intencionalidad del mismo (Heidegger, 2003: 74).

Siguiendo este mismo orden de ideas, se puede partir de esta reflexión guiados por la siguiente interrogante: ¿qué quiere decir esclarecer o comprender el significado existencial del mundo? Ante al cuestionamiento planteado, es lícito decir que frente al riguroso significado óntico-ontológico que encierra en sí el mundo en cuanto tal, si queremos interpretar correctamente su sentido en relación al fenómeno del conocimiento, debemos esclarecer las múltiples significaciones que puede revestir el término de mundo, precisando el sentido peculiar que acompaña a cada una de ellas según establece Mayz (1960):

- a) Como concepto óntico: designa la totalidad de los entes intramundanos (“a la mano” o “ante los ojos”) que pueden ser dentro del mundo.
- b) Sentido ontológico: designa el Ser de aquellos entes intramundanos. En tal caso –como dice Heidegger– “mundo” puede usarse como título para designar una determinada Región de entes e indicar, incluso, su peculiar “forma de ser” o textura ontológica.
- c) Significado óntico: referido ahora no a los entes que tienen un estilo diferente al del Dasein sino, justa y precisamente, referido a este peculiar y privilegiado ente.
- d) Término de mundo puede designar el pleno concepto ontológico-existencial que buscamos y, en cuanto tal, alude al Ser de aquella región existencial que se ha puesto de relieve mediante el significado óntico. Mundo significa entonces la mundanidad de determinado mundo y designa la estructura existencial que lo integra y confiere sentido (Mays, 1960: 69-71).

Al plantear la estructura existencial-ontológica del mundo— no se alude simplemente a una abstracta y vaga esencia. La mundanidad, como Ser del mundo, es la expresión del “ser” del “Dasein” en cuanto “ser en el mundo” (Mays, 1960). Por ello, cuando se plantea el entender el mundo como horizonte del conocimiento, lo que realmente se está aludiendo es el intento por esclarecer la estructura existencial del conocimiento como un modo fundado o intrínseco del ser; pero también como forma de conducirse de ese ser —“Dasein”— en tanto ser en el mundo (Heidegger, 2003). Luego a ese ser que es en cuanto conoce a un mundo, también este mundo le pertenece y le es conocible por hallarse inmerso en la mundanidad, así como plantea Bunge:

De allí que al estar anclados en la mundanidad de nuestra corporalidad, el mundo no se nos puede dar más que como mundo *incorporado o encarnado*. Hay entonces una apertura del sujeto al mundo y esa relación sujeto-mundo es la que define precisamente nuestra existencia (Bunge, 2004: 54-55).

49
S

El conocimiento del mundo sólo es posible para aquel que en el mundo está, aunque este estar está condicionado y estructurado por la propia existencia, por la historicidad, por la espacialidad, corporalidad y por la temporalidad (Bunge, 2004), pero también por su estado de yecto. Fuera de estas categorías no es posible el conocimiento y debido a que sólo el ser en el mundo es capaz de conocer, sólo se puede ser dentro de estas categorías (Heidegger, 2003).

Con base a la idea planteada es posible entender que la construcción del ser no hace referencia a la superposición o acumulación de información, sino al potenciar que el hombre y la mujer se reconozcan como ese ser en el mundo, llamado a la existencia auténtica, con la necesidad de trascender y proyectarse, como menciona Millas:

Nuestro saber se refiere siempre a hechos y cosas de la experiencia humana, mas no todo él consiste en la actual percepción de hechos y cosas. La experiencia, como acto de ver y palpar el mundo, es materia del saber, mas no es le saber mismo; si describirla, comprenderla, dominarlo, es la finalidad a que el saber se aplica, ellos sólo es posible si de veras la trasciende (Millas, 2003: 7).

La necesidad de trascender obliga al hombre a tomar conciencia. Cuando se plantea el tomar conciencia se hace alusión a un proceso educativo que necesariamente va a direccionar la manera en que el hombre y la mujer se relacionan y ubican en el mundo:

El hombre, ente que va haciéndose con la conciencia de llegar a ser cuanto no es todavía, es también el que debe decidir con respecto a sí mismo... esto no significa hallarse fuera de las relaciones de causalidad del mundo, pero sí que esas relaciones se convierten en la conciencia humana en experiencia de indeterminación y decisión, dando lugar a la vivencia de autonomía de todo ser pensante (Millas, 2003: 21).

Apostar por que el hombre y la mujer vayan construyendo una autonomía es uno de los grandes paradigmas de los diferentes modelos educativos que se ha venido tratando de construir a lo largo de la historia (Astolfi, 1997). Como bien advierte Freire, una pedagogía esclavista no permitirá la toma de conciencia de la propia existencia; sin embargo una propuesta liberadora, necesariamente coloca al hombre como artífice de su propio destino. Lo hace ubicarse en el espacio y tiempo, lo faculta para valorar su historia y la de los suyos, pero lo más importante le hace tomar conciencia de que su existencia tiene la finalidad suprema de ser manifestación de propuestas de transformación del mundo (Freire, 2006), en el que existe y el que conoce, pero también en el que debe manifestarse:

Lo propio de los hombres es estar, como conciencia de sí y del mundo, en relación de enfrentamiento con su realidad... Y este enfrentamiento con la realidad para la superación de los obstáculos solo puede ser hecho históricamente (Freire, 2006: 122).

Manifestación del ser por el proceso educativo

Para sostener la tesis de la manifestación del ser como existencia fáctica y comprensible, el momento estructural en-el-mundo debe dirigirse a indagar en la estructura ontológica del mundo (Heidegger, 2003); es decir, referido ahora no a los entes que tienen un estilo diferente al del Dasein sino, justa y precisamente, referido a este peculiar y privilegiado ente (Mays, 1960), pues solo el hombre es capaz de indagar sobre el mundo e indagarse sobre sí mismo.

De la idea planteada en el párrafo anterior es posible entender que solo está en la capacidad de cuestionarse aquel que tiene conciencia de sí y de su existir (Escudero, 2011). Pero esta conciencia no necesariamente tiene una connotación innata, sino que la misma ha sido moldeada a través de un proceso educativo, en un momento histórico determinado, para dar respuesta a una situación también determinada en la historia.

La plenitud o perfección del hombre reside en una vida de máxima conciencia de sí mismo y del mundo, como condición de su autonomía... Se trata de que el hombre se haga consciente de sus posibilidades

y metas, y como centro vigilante y dilucidante de conducta, presida el despliegue de su propio ser (Millas, 2003: 27).

El proceso educativo y su finalidad configuran la conciencia del hombre y la mujer y, si bien es cierto, como plantea Heidegger, la conciencia es un proyecto que ha desarrollado a lo largo del tiempo, pues es algo lanzado al futuro (Heidegger, 2003). O como bien acota Millas: “El hombre en cuanto conciencia de sí, tiene siempre a la vista el esfuerzo, el problema de su ser en desarrollo” (Millas, 2003: 21).

Luego, dependiendo del proceso educativo, esa conciencia está en la posibilidad de desarrollarse de manera crítica o atrofiarse y volverse tan solo la copia de otro, negando el propio ser (Freire, 2006), el propio estar ahí.

La educación viabiliza la manifestación del ser en cuanto es un proceso de toma de conciencia, de criticidad y de liberación (Freire, 2006). Un proceso que abre la posibilidad no sólo de estar sino más bien de estar y crear, estar y recrear el mundo.

Los hombres son seres de la praxis. Son seres del quehacer, y por ello diferentes a los animales, seres del mero hacer. Los animales no admiran el mundo. Están inmersos en él. Por el contrario, los hombres, como seres del quehacer emergen del mundo y objetivándolo pueden conocerlo y transformarlo (Freire, 2006: 161).

Entonces, si lo que se busca es el ser, el pensamiento podría dirigirse ya no simplemente a describir los entes sino a mostrar y fijar en conceptos categoriales el ser del ente que está-ahí, dentro del mundo (Millas, 2003). Por lo tanto, las cosas del mundo se convierten ahora en las cosas naturales y las cosas dotadas de valor, trasladando la cuestión hacia la esencia de estas cosas, su sustancia, y por lo mismo, a la explicación de esta sustancia mediante enunciados fundamentales (Escudero, 2011).

La manifestación del ser, es el hombre que aparece (Heidegger, 2003: 45); es decir la materialización de sus valores, de sus principios, de sus ideales (Heidegger, 2003), todos ellos adquiridos en la dinámica educativa, en la cual el hombre aprendió a vivir e incluso morir por los ideales y principios que considera suyos (Millas, 2003), pero que no fueron inventados por él. Luego no puede, como nos proponen los existencialistas, inventar el sentido de su vida, solo puede descubrirlo, no inventarlo (Escudero, 2011).

Es posible ahora poder mostrarse de acuerdo con que la educación contribuye a que esa manifestación del hombre en el mundo sea transformadora (Freire, 2006). Pero ello depende del ideal de hombre que se proponga educar. Pensar en un hombre integral desde la educación, in-

eludiblemente conduce a reconocer que detrás del intelecto que tiene un horizonte infinito está la voluntad como tendencia hacia el bien conocido (DuocUC, 2010), hacia el ser manifestado por el intelecto.

El ente que se ha constituido esencialmente en su estar-en-el-mundo (Heidegger, 2003), es decir que se reconoce como un ser libre y responsable, es siempre capaz de mantenerse en apertura (Escudero, 2011). Entonces su esencial apertura lo lleva siempre a encontrarse en la existencia consigo mismo, con el otro y con el mundo, pero sin olvidar que su existir está determinado por límites y por la posibilidad del desdibujarse de estos (Holzapfel, 2010) por lo que habitamos en el juego entre lo limitado y lo ilimitado, entre el empuje y la retención, entre lo finito e infinito (Holzapfel, 2010). Por lo que solamente en la libertad encuentra su condición de hombre, y quienes pretenden anular o disminuir su libertad, la cual le dio principio, lo hacen objeto, lo deshumanizan, lo despojan de su humanidad, y contravienen la misión del hombre, que es ser sujeto y voz del cosmos (Millas, 2003).

Solamente el hombre deja su estado de solo vivir, algunos inclusive de sobrevivir, para existir; es decir, no solo es parte de un todo real, sino que su esencia de ser abierto, ser de relaciones, le permite dar cuenta de sí y del todo, distinguir que existe, y que existen otros, de saberse finito. Acto que no realiza ningún otro ser, y que se constituye causa de su trascendencia (Millas, 2003).

Entonces, como bien plantea Sartre:

El hombre se trasciende a sí mismo y está continuamente fuera de sí, proyectándose y persiguiendo fines trascendentes, que quedan así incluidos en la subjetividad humana e impregnados por ella. Desde esta perspectiva establece que: No hay otro universo que este universo humano, el universo de la subjetividad humana. Y en este universo no hay más legislador que el hombre mismo (Sartre, 1999: 85).

La educación como camino de aprendizaje y proyección del ser

La educación es metamorfosis, en tanto que se despliega en un camino al que propiamente los teóricos han llamado método. Luego la educación es actualidad y devenir, y se hace actitud y experiencia transformadora al reconocer lo complejo (Morin, Ciurana, & Motta, 2006: 34). Esta complejidad necesariamente debe ser y partir del hombre (del Dasein) a quien le es propio recorrer un camino, le es necesario un método, una experiencia y una actitud para el conocimiento.

Esta complejidad conlleva aceptar que el ser-ahí se transforma en el punto de referencia y de partida que viabiliza la asimilación de lo uno a lo múltiple y viceversa, convirtiéndose en poli-fundamento (Morin, Ciurana, & Motta, 2006), pues el ser del hombre nunca se da aisladamente siempre se da en el contexto, es decir, radica connaturalmente en todo su mundo (Navarro, 2004).

Es por ello que, no cabe otra conclusión que admitir que la educación es un fenómeno, pues en todo acto humano permanece la necesidad de convertirse en acto educativo.

El ser del hombre, que nos plantea Heidegger, se asimila en el fenómeno educativo por el cual apuesta Morin; es decir, el ser heideggeriano y su preocupación por la existencia auténtica que escapa a la angustia de la muerte, se inserta en lo fenoménico de la educación del hombre. Al llegar este punto cabe preguntarse ¿qué es lo fenoménico de la educación?

La fenomenología de la educación del hombre

La fenomenología, en cuanto ontología del hombre o ciencia del ser del hombre, “es interpretación, porque el sentido de la descripción fenomenológica del Dasein es el de la interpretación” (Heidegger, 2003: 48). Es decir, el fenómeno, lo que se manifiesta del hombre, lo que la fenomenología permite ver del ser del hombre, es que “la comprensión del ser es ella misma una determinación de ser del ser-ahí (Dasein)” (Heidegger, 2003: 22). Con lo cual se colige que lo ónticamente señalado del ser-ahí reside en que éste es ontológico (Heidegger, 2003: 22). Dicho de otro modo, “la fenomenología, en cuanto ontología del hombre, es hermenéutica porque permite ver que el ser del hombre es tener comprensión del ser” (Heidegger, 2003: 48).

Llegando a este punto, es lícito exponer que el ser-ahí puede decir que las cosas (el mundo) tienen sentido y éste se nos manifiesta (Escudero, 2011). Que haya un sentido y que éste sea susceptible de manifestación, es el supuesto determinante de la fenomenología-hermenéutica (Millas, 2003). Sin embargo, quedarnos sólo en el fenómeno sería mutilar el ser; por eso es necesario señalar lo hermenéutico, a lo interpretativo, que hace referencia a la manera en que el ser-ahí, envuelto en su realidad, en su contexto, necesariamente se aproxima al mundo, al otro, para conocerlo y también para proyectarse en él (Navarro, 2004).

En esta realidad de la mundanidad del ser-ahí, éste se conoce a sí mismo y al mismo tiempo se proyecta (Mays, 1960); por lo cual no podemos limitarla- la realidad- a un sentido único, o como hemos venido

diciendo, a un método unívoco, que le permita aprender su mundo y lanzarse desde y en él.

En este sentido, es muy valioso el aporte de Morin cuando nos plantea la necesidad de aceptar que el camino de la comprensión de sí mismo y del mundo que recorre el Dasein es complejo, y es esta complejidad la que hace necesario el uso de un método cuya definición no puede ser otra que la acción de un ser, porque “el método es lo que enseña a aprender” (Morin, Ciurana, & Motta, 2006: 32).

No obstante, y siguiendo el orden de ideas expuesto en el párrafo anterior, es oportuno el puntualizar que el método de la educación se concibe desde la complejidad porque el ser que es su fundamento también lo es, es decir, es complejo y el conocimiento que va adquiriendo no está dado, sino que siempre está en construcción, “en medio de la multiplicidad y complejidad de la vida” (Morin, Ciurana, & Motta, 2006: 24). Con lo cual nos vemos obligados acotar que el esfuerzo de la educación como transformación, necesariamente, es la paradoja de reconocer nuestra obra sin acabar, sin concluir; pues el hombre, ese ser-ahí, siempre es devenir, con múltiples miradas, estructuras y sentidos, siempre siendo.

Por ello, porque el hombre siempre está siendo, es preciso que en la educación y en el aprendizaje se tome en cuenta la problemática del inacabamiento en el obrar. “Para que toda obra y proyecto no oculte su brecha sino que la señale... inacabamiento como proyecto de vida” (Morin, Ciurana, & Motta, 2006: 47). Teniendo presente que no hay un sentido único, inequívoco, que pueda dar cuenta de la realidad en su totalidad y tampoco existe certeza apodíctica que agote al hombre, al método y al mundo (Pulido Blanco, 2013). En otras palabras, al ser de la educación como acto humano en el cual el Dasein aprende y se proyecta (Escudero, 2011).

En definitiva, reflexionar sobre la ontología de la educación es necesariamente reflexionar sobre el hombre mismo. No podemos pretender hacer grandes construcciones categoriales sobre lo que es la educación si antes no estamos dispuestos a admitir que todo esfuerzo por aprender y enseñar algo nace en la experiencia humana.

Conclusiones

Reflexionar sobre una ontología de la educación constituye un gran desafío para cualquier filósofo, pues si bien es cierto que en primera instancia se puede cometer la ligereza de aislar lo ontológico de la educación del ser-ahí, porque podría considerar hacer una reflexión desde la mera abstracción, esto sería equivalente a negar todo el fundamento

del acto educativo. Eliminando toda posible de reflexión. Es por ello que antes de pensar en el ser de la educación, en este trabajo, se buscó el comprender qué ser, para qué ser y cómo ese ser se construye y manifiesta a lo largo de un proceso inscrito en la temporalidad y espacialidad, es decir en la concreción de su existencia.

Con base a lo antes planteado, entonces es posible concluir que:

- El ser de la educación es el hombre, es decir, la educación solo puede ser en la medida en que el hombre deje que esta educación se vaya concretizando en su naturaleza de ser consciente y pesante. Pero el empleo del entendimiento no agota sus posibilidades ni determina en última instancia los límites de su ejercicio, como bien destaca Millas. Porque estos se hallan mucho más allá de los requerimientos de la acción inmediata, es decir del solo estar, pues el intelecto siempre se mueve por exigencias de su más profunda naturaleza.
- El ser humano sólo puede participar de un proceso educativo, porque su propia naturaleza se circunscribe a un momento histórico determinado por el tiempo y el espacio. En este sentido el pasado, el presente y el futuro no son periodos que delimitan y marcan distancias entre las diversas experiencias del hombre, sino, son horizontes de sentido para su existencia. Estos horizontes arremeten contra el “Dasein”, lo embargan y acompañan en su existencia cotidiana (Heidegger, 2003), que tiene sus singularidades, las cuales condicionan la finalidad del proceso educativo que siempre es cronológico e inacabado.
- La finalidad del proceso educativo permite la construcción de un ser humano con ciertas particularidades que le faculta para hacer frente a los desafíos que la existencia le presenta. Sin embargo esta contracción reclama la toma de consciencia del lugar en el mundo que ocupa el hombre y la mujer, porque:

La comprensión del hombre comienza necesariamente con la atención al hecho de su consciencia. Pero esta no puede ser a su vez comprendida, en cuanto comprender es ya una función de la consciencia; a lo mucho podemos agudizar dicha atención haciendo ganar cuerpo al hecho mismo, al acto de ver en qué esencialmente consiste (Millas, 2003: 22).

- A raíz de la toma de conciencia, que nace del proceso educativo, el hombre y la mujer son capaces de poder manifestarse en el mundo desde la praxis transformadora de este, es decir, el ser solo puede manifestarse en su actuar, solo después de que ha interiorizado una serie de principios, valores e ideas que

lo hace ser y que lo constituyen en agente transformador del universo.

Finalmente la ontología de la educación, como acto humano solo puede ser reflexionada como un proceso de reconocimiento de nuestra autenticidad en un mundo en el que estamos arrojados. Si entendemos que la educación como proceso humano que se concretiza y se manifiesta en la existencia misma de la persona humana, estaremos en la posibilidad de entender que no se trata sólo de acumular conocimientos, sino de proyectarnos en la historia.

Una de las máximas más conocidas en el campo filosófico es aquella que dice “conócete a ti mismo”. No obstante al reflexionar sobre la ontología de la educación, esta máxima cobra un nuevo sentido porque el conocerse a uno mismo no es algo que ocurre por intuición, sino que exige un proceso, un camino, un método; pero este método no se improvisa o se origina en algo etéreo, más bien reclama y exige una mirada profunda a la realidad existencial y autentica del hombre de carne y hueso que sueña, espera, anhela y ante todo tiene la necesidad de entenderse y conocer cuanto lo rodea, no para encerrarse, sino para tener la posibilidad de vivir y trascender ese mundo.

Bibliografía

- ASTOLFI, Jean Pierre
1997 *Aprender en la escuela*. Chile: Dolmen.
- BUNGE, Mario
1972 *La Ontología Materialista*. México: Editorial Gedisa.
- DuocUC
2010 *DuocUC*. Recuperado el 21 de Octubre de 2014, de DuocUC: <http://www.duoc.cl/etica/fet003.php>
- EDICIONES ANAYA
1980 *Diccionario Anaya de la Lengua*. Servicios Editoriales y de Empresa, S.A.: Ediciones Anaya.
- ESCUADERO, Jesús Adrián
4 de Octubre de 2011 *Observaciones filosóficas*. Recuperado el 12 de Octubre de 2014, de Observaciones filosóficas: <http://www.observacionesfilosoficas.net/>
- FREIRE, Paulo
2006 *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GÓMEZ DE SILVA, Guido
1998 *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GUTIÉRREZ SÁENZ, Raúl
1999 *Historia de las doctrinas filosóficas*. México: Esfinge.
- HEIDEGGER, Martín

- 2003 *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- HOLZAPFEL, Cristóbal
10 de Septiembre de 2010 *Cristóbal Holzapfel*. Recuperado el 2 de Julio de 2014, de Cristóbal Holzapfel: <http://cristobalholzapfel.cl/>
- LOCKE, John
4 de Marzo de 2009 *Web de Filosofía de l'IE Costa i Llobera*. Recuperado el 12 de Octubre de 2104, de Web de Filosofía de l'IE Costa i Llobera: <http://blocs.xtec.cat/filocostaillobera/2n-batxillerat/>
- MANTOVANI, Juan
1983 *La educación y sus tres problemas*. Buenos Aires: El Ateneo.
- MAYS, Ernesto
1960 *Ontología del conocimiento*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- MILLAS, Jorge
2003 *Ideas de la Filosofía: el conocimiento*. Chile: Cardo.

Fecha de recepción del documento: 5 de septiembre de 2014
Fecha de aprobación del documento: 17 de octubre de 2014

