

El concepto de caída en la primera sección de *Ser y tiempo* y sus implicaciones en la pedagogía  
en cuanto formación

Trabajo para optar al título de  
Licenciado en Filosofía

Modalidad: Monografía

Presentado por  
Richard Alexander Vargas Amaris  
Cód.: 2012132038

Director  
Germán Vargas Guillén

Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Humanidades  
Departamento de Ciencia Sociales  
Licenciatura en Filosofía  
Bogotá D.C  
2019

## **Resumen:**

Heidegger en *Ser y tiempo* investiga los fenómenos existenciales del Dasein, un fenómeno que brota de este análisis es el *estado de caída*. La pedagogía, desde autores como Immanuel Kant, Jean-Jacques Rosseau, Wilhelm Flitner entre otros, se encarga de reflexionar las prácticas educativas que tienen como fin la formación del estudiante bajo un ideal. El objetivo de esta monografía es señalar las implicaciones del concepto del estado de caída en la pedagogía en cuanto esta tiene como fin la formación. Así, el primer capítulo se enfocará en estudiar el concepto de caída desde el fenómeno de lugar en la primera sección de *Ser y tiempo*, para esto se estudiará de la siguiente manera: 1. La primicia del estudio del lugar en el análisis del Dasein. 2. Estar con los otros como estructura existencial del Dasein. 3. El concepto de caída y los fenómenos que lo posibilitan. Como resultado de esto, se describirá el concepto de caída desde el fenómeno de lugar como posibilidad del estar-con.

En el segundo capítulo la atención se centrará en el modo como se entiende la pedagogía en el presente proyecto y las implicaciones de la filosofía heideggeriana en la educación desde algunos autores. Al inicio se analizará cómo diferentes autores comprenden la educación y la pedagogía y cómo desde esta comprensión los actos educativos tienen como fin la formación. En la segunda parte se estudiarán investigaciones realizadas por diferentes pensadores de la educación y recopiladas por Steven Hodge en el libro *Martin Heidegger: Challenge to education*, se toman estas investigaciones porque ellas contribuyen a pensar las implicaciones entre la filosofía heideggeriana y las prácticas educativas. Como conclusión se verán las implicaciones del concepto de caída desde el fenómeno de lugar en la pedagógica en cuanto esta última reflexiona sobre la formación. Las conclusiones se harán tomando las referencias estudiadas a lo largo del trabajo, se tomarán en cuenta fenómenos como las hablaturías, la curiosidad y la ambigüedad, los cuales son fenómenos propios del estado de caída, todo esto se hará con el fin de tomar las conclusiones, especialmente las de las investigaciones de Hodge, y compararla con diferentes probabilidades de implicación. Al final también se tomarán posiciones propias para las posibles implicaciones del concepto de caída en la reflexión pedagógica.


Palabras clave: Caída, pedagogía, prácticas educativas, Dasein, lugar.

**Abstract:**

In *Being and time* Heidegger investigates the Dasein's existential phenomenon, one of them is "entanglement". The pedagogy, according to Immanuel Kant, Jean-Jacques Rousseau, Wilhelm Flitner, etc..., has to analyze the education's practices, its target is student's training under an ideal. The aim of this monography is to point out implications of phenomenon "entanglement" in the pedagogy field, when educational acts' object is "training". By this way, the first chapter will be focused on the concept entanglement from the phenomenon "place" in the first section of *Being and time*. Steps to get this project's goal are: 1. The analysis the concept *place* as a main structure to understand Dasein. 2. To be with other as existential structure of Dasein. 3. The entanglement concept. As a result, the phenomenon "entanglement" will be studied from the concept "place".

In the second chapter, pedagogy will be analyzed as a concept and implications of heideggerian philosophy in education. At the beginning of this investigation how to understand education and pedagogy from some researchers will be analyzed, in other to show how that comprehension entails educational practices' aim is training and pedagogy is field where educational practices have to be analyzed. In the second part, *Martin Heidegger: Challenge to education* will be investigate to take the researches which implicate heideggerian philosophy and education practices. As a conclusion, some implication about pedagogy and concept entanglement from first section of the book *Being and time* will be pointed out. The conclusions will be done taking the references analyzed in whole the monography. For conclusions, phenomenon entanglement will be seen according to Hodge' conclusions and it will be checked in different cases. The position of researchers about implication of Heidegger in education is important for conclusions. At the end of this research, personal positions will be taken to explain the possibilities of concept entanglement in pedagogy thought.


Keywords: Entanglement, pedagogy, educational practices, Dasein, place.

|  |   |  |
|--|---|--|
| <br>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL<br><small>Realidad de Pedagogía</small> | <b>FORMATO</b>                              |  |
|  | <b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b> |  |
| <b>Código: FOR020GIB</b>   | <b>Versión: 01</b>                          |  |
| <b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>   | <b>Página 4 de 66</b>                       |  |

| <b>1. Información General</b> |   |
|-------------------------------|---|
| <b>Tipo de documento</b>      | Trabajo de grado  |
| <b>Acceso al documento</b>    | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central   |
| <b>Título del documento</b>   | El concepto de caída en la primera sección de <i>Ser y tiempo</i> y sus implicaciones en la pedagogía en cuanto formación |
| <b>Autor(es)</b>              | Vargas Amaris, Richard Alexander.   |
| <b>Director</b>               | Vargas Guillen, Germán  |
| <b>Publicación</b>            | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 66 p.  |
| <b>Unidad Patrocinante</b>    | Universidad Pedagógica Nacional.  |
| <b>Palabras Claves</b>        | CAÍDA, PEDAGOGÍA, PRÁCTICAS EDUCATIVAS, DASEIN, LUGAR   |


| <b>2. Descripción</b>   |
|---|
| <p>Trabajo de grado que se propone señalar las implicaciones del concepto de <i>estado de caída</i> en la pedagogía en cuanto esta tiene como fin la formación. Para lograr este fin se analiza, en primer lugar, los fenómenos existenciales del Dasein que conducen al fenómeno del <i>estado de caída</i> en la primera sección de <i>Ser y tiempo</i>. En segundo lugar, la atención se centrará en el modo como se entiende la pedagogía en el presente proyecto y las implicaciones de la filosofía heideggeriana en la educación desde algunos autores. Como conclusión se verán las implicaciones del concepto de caída desde el fenómeno de lugar en la pedagógica en cuanto esta última reflexiona sobre la formación. Pensar la pedagogía en cuanto formación desde el concepto de caída permitirá desarrollar diferentes conclusiones sobre la incidencia de este concepto en la reflexión de las prácticas educativas.</p> |

| <b>3. Fuentes</b>   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ávila, L. (2016). <i>El Dasein y la formación, Una mirada en clave Heideggeriana</i>, en <i>La formación y la constitución de ser</i>. Universidad Distrital editorial. Bogotá D.C.</li> <li>- Flitner, W. (1972) <i>Manual de pedagogía general</i>. Editorial Herder. Barcelona.</li> <li>- Heidegger, M. (1997). <i>Primera Sección</i>, en <i>Ser y tiempo</i>. Editorial Universitaria. Chile.</li> <li>- Heidegger, M. (1983). <i>La pregunta por la técnica</i>, en <i>Ciencia y técnica</i>. Editorial Universitaria. Chile.</li> <li>- Hodge, S. (2015) <i>Martin Heidegger: Challenge to education</i>. Springer. USA.</li> <li>- Kant, I. (2003) <i>Pedagogía</i>. Akal ediciones. Madrid.</li> </ul> |

|   |   |  |
|---|---|--|
| <br>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA<br>NACIONAL<br><small>Escuela de Pedagogía</small>  | <b>FORMATO</b>                              |  |
|   | <b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b> |  |
| <b>Código: FOR020GIB</b>  | <b>Versión: 01</b>                          |  |
| <b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>  | <b>Página 5 de 66</b>                       |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rousseau, J. (1990) <i>Emilio, o De la educación</i>. Alianza Editorial. España.</li> <li>- Siu, E. (2016). <i>Dasein, individuación y formación</i>, en <i>La formación y la constitución de ser</i>. Universidad Distrital editorial. Bogotá D.C.</li> <li>- Vargas, G. (2008) <i>La humanización como formación</i>. San Pablo. Bogotá D.C.</li> <li>- Vargas, G. (2006) <i>Filosofía, pedagogía, tecnología</i>. San Pablo. Bogotá D.C.</li> </ul> |   |  |

| <b>4. Contenidos</b>  |
|---|
| <p>El primer capítulo <i>Concepto de caída desde el fenómeno de lugar</i> se centrará en estudiar el concepto de <i>caída</i> desde el fenómeno de lugar en la primera sección de <i>Ser y tiempo</i>, para esto se estudiará de la siguiente manera: 1. La primicia del estudio del lugar en el análisis del Dasein. 2. Estar con los otros como estructura existencial del Dasein. 3. El concepto de caída y los fenómenos que lo posibilitan. Como resultado de esto, se describirá el concepto de caída desde el fenómeno de <i>lugar</i> como posibilidad del estar-con. Se procede de este modo porque lo primero que debe ser aclarado para poder entender el fenómeno del <i>estado de caída</i> es el fenómeno de <i>lugar</i>, pues desde el lugar se dan todos los fenómenos que posibilitan que el Dasein caiga. A continuación, se analiza el fenómeno de los <i>otros</i>, puesto que con este fenómeno el Dasein puede ser llevado por lo que Heidegger nomina <i>el dominio de los otros</i> a el <i>uno</i> de la <i>publicidad</i>. De este modo se puede llegar al concepto de caída, pues ya se ha analizado el lugar en el cual el Dasein cae y como los otros posibilitan su caída.</p> <p>El segundo capítulo <i>Educación como formación y Heidegger</i> se divide en dos partes: <i>Educación y formación y Heidegger y la educación</i>. En la primera parte se caracteriza el concepto de educación en cuanto esta tiene como objetivo la formación del ser humano, con esta caracterización se toma el concepto de pedagogía como campo de reflexión de las prácticas educativas. Estas definiciones ayudan al propósito del presente trabajo porque permiten pensar las prácticas educativas con un fin específico. En la segunda parte, se analizan algunas investigaciones realizadas sobre las implicaciones de la filosofía heideggeriana en la educación.</p> <p>Por último, en el tercer capítulo: <i>Conclusiones</i>, se presentarán algunas conclusiones de acuerdo con las investigaciones realizadas.</p> |

| <b>5. Metodología</b>   |
|---|
| <p>Heidegger en <i>Ser y tiempo</i> investiga los fenómenos existenciales del Dasein, uno de los fenómenos de este análisis es el <i>estado de caída</i>. Por tal razón, el primer paso en el presente trabajo de grado es caracterizar el concepto de <i>caída</i>. Para lograr este objetivo se rastrea el concepto de caída en la primera sección de <i>Ser y Tiempo</i>, se toman en cuenta todos los fenómenos que posibilitan este fenómeno, para lograr un análisis detallado.</p> <p>Para poder reflexionar sobre los actos educativos se investiga el uso del concepto de educación desde autores como</p> |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <br>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA<br>NACIONAL<br><small>Escuela de Pedagogía</small> | <b>FORMATO</b>                              |  |
|  | <b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b> |  |
| <b>Código: FOR020GIB</b>   | <b>Versión: 01</b>                          |  |
| <b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>   | <b>Página 6 de 66</b>                       |  |

Immanuel Kant, Jean-Jacques Rosseau, Wilhelm Flitner entre otros. El estudio de los autores mencionados tiene como fin utilizar diferentes argumentos para poder hablar de la educación en cuanto formación. Del estudio de autores como Flitner y Germán Vargas Guillen se tomará el concepto de pedagogía, pues por medio de la investigación de estos autores se asume la pedagogía como campo de reflexión de los actos educativos.

Para poder pensar las implicaciones de la filosofía heideggeriana en el campo educativo se estudiarán las investigaciones realizadas por diferentes pensadores de la educación y recopiladas por Steven Hodge en el libro *Martin Heidegger: Challenge to Education*. Estas investigaciones son tomadas de acuerdo a la importancia que puedan traer al presente trabajo, pues se verifica el uso de los conceptos heideggerianos para delimitar su cercanía con la educación en cuanto formación.

Por último, se toma en cuenta todas las investigaciones hechas para concluir la manera en la cual el concepto de caída en la primera sección de *Ser y Tiempo* tiene implicaciones en la reflexión pedagógica.

## 6. Conclusiones


La pedagogía como campo de reflexión sobre la praxis educativa, en cuanto esta última tiene como objetivo la formación, puede tomar los fenómenos del concepto de caída y pensar cómo formar. El fenómeno de las habladerías es un fenómeno que trae implicaciones cuando se piensan los actos educativos, pues con este fenómeno *uno* escucha lo que debe ser escuchado, así como el maestro inauténtico enseña lo que debe ser enseñado. Las habladerías es el contenido que el estudiante debe tomar sin ningún tipo de relación existencial con lo que aprende.

El habla del estudiante es fundamental para que pueda hablar del mundo y los contenidos que escucha, si el habla del estudiante cae en habladerías no interpreta lo que aprende, los contenidos no forman parte del mundo. Los enunciados por parte del estudiante deben ser desde su lenguaje para que tenga una comprensión propia de lo que estudia. En este punto se hace fundamental el uso del lenguaje: hablar, en el sentido heideggeriano, para evitar las habladerías es un punto desde el cual el estudiante puede apropiarse de los contenidos de clase.

El ser humano que es se reconoce a sí mismo como estudiante gracias a las habladerías y que pasa de un contenido a otro sin apropiarse de alguno, es un ser inauténtico que ante la desazón puede intentar ser auténtico, sin embargo, el maestro que no es ser-con, que no se proyecta en sus estudiantes en cuanto estos son Dasein, acalla la desazón del estudiante para hacerlo volver al uno con tranquilidad.

El estado de caída efectivamente trae consecuencias sobre la reflexión que realiza la pedagogía. Cuando se piensa en formar y se incluye los fenómenos existenciales expuestos en la primera sección de *Ser y tiempo* las prácticas educativas se pueden proyectar sobre un estudiante que vive al modo del uno o del Dasein.

|                       |                                  |
|-----------------------|----------------------------------|
| <b>Elaborado por:</b> | Vargas Amaris, Richard Alexander |
|-----------------------|----------------------------------|

|  |   |  |
|--|---|--|
| <br>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA<br>NACIONAL<br><small>Revolución de la Pedagogía</small> | <b>FORMATO</b>                              |  |
|  | <b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b> |  |
| <b>Código: FOR020GIB</b>   | <b>Versión: 01</b>                          |  |
| <b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>   | <b>Página 7 de 66</b>                       |  |

|                       |                                 |
|-----------------------|---------------------------------|
| <b>Elaborado por:</b> | Richard Alexander Vargas Amaris |
| <b>Revisado por:</b>  | Germán Vargas Guillén           |

|  |    |    |      |
|--|----|----|------|
| <b>Fecha de elaboración del Resumen:</b> | 17 | 09 | 2019 |
|--|----|----|------|

## Contenido

|  |    |
|--|----|
| Introducción .....   | 6  |
| 1. Concepto de caída desde el fenómeno de lugar.....                   | 8  |
| 1.1 El lugar del Dasein.....   | 10 |
| 1.1.1 “Estar-en” en cuanto tal.....                                    | 10 |
| 1.1.2 Ocupación.....   | 11 |
| 1.1.3 Campo de remisiones.....   | 12 |
| 1.1.3.1 Remisión y mundo.....  | 13 |
| 1.1.3.2 Campo de remisiones.....                                       | 14 |
| 1.1.4 La experiencia acircunspectiva del espacio.....                  | 16 |
| 1.2 El estar en el mundo como coestar y ser en-sí-mismo. El “uno”..... | 18 |
| 1.2.1 El otro.....   | 19 |
| 1.2.2 El dominio de los otros.....                                     | 21 |
| 1.3 El concepto de caída.....  | 22 |
| 1.3.1 Disposición afectiva.....  | 23 |
| 1.3.2 Interpretación.....  | 24 |
| 1.3.2.1 Comprender.....  | 24 |
| 1.3.2.2 Interpretación.....  | 26 |
| 1.3.3 El lenguaje.....   | 27 |
| 1.3.3.1 El enunciado.....  | 27 |



|   |    |
|---|----|
| 1.3.3.2 El lenguaje.....  | 28 |
| 1.3.4 La caída en cuanto tal.....   | 30 |
| 1.3.4.1 Habladurías.....  | 30 |
| 1.3.4.2 La curiosidad.....  | 30 |
| 1.3.4.3 Ambigüedad.....   | 31 |
| 1.3.5 La caída.....   | 32 |
| 2. Educación como formación y Heidegger.....  | 33 |
| 2.1 Educación y formación.....  | 33 |
| 2.1.2 La Paideia como formación.....  | 34 |
| 2.2.2 El concepto de “formación” en Jean-Jacques Rousseau.....                                  | 35 |
| 2.2.3 El concepto de “formación” en Immanuel Kant.....  | 37 |
| 2.1.4 El concepto de “formación” en Wilhelm Flitner.....  | 40 |
| 2.1.4.1 El lugar de la educación.....   | 42 |
| 2.1.4.2 Educación y formación en Flitner.....   | 43 |
| 2.1.4.3 Conclusión.....   | 44 |
| 2.1.5 Educación y formación en <i>Filosofía, pedagogía, tecnología</i> .....                    | 44 |
| 2.1.6 La pedagogía en cuanto formación.....   | 46 |
| 2.2 Heidegger y la educación.....   | 47 |
| 2.2.1 Implicaciones de Heidegger en la pedagogía desde las investigaciones de Steven Hodge...47 |    |
| 2.2.1.1 El concepto dis-puesto y sus implicaciones en el campo pedagógico.....                  | 48 |

2.2.1.2 Concepto de caída en las investigaciones de Hodge.....51

2.2.2 Formación como “dejar en libertad”.....52

3.3 Conclusiones.....56

## Introducción

El problema de qué es el *ser* ha estado presente en la historia de la filosofía desde sus inicios, desde Parménides se expone este problema, pues en los famosos fragmentos del poema de este autor se presenta la importancia de andar en el camino del ser. Parménides propone una vía de acceso única a la verdad. De esta forma se excluye cualquiera que se oponga a esta, esta vía es el camino del ser. Esta comprensión es afirmada por Gallego (2006),

El camino del Ser taxativamente excluye al del No Ser. De este segundo, Parménides indica: y aquél donde el No Es (es) y donde necesariamente el Es (es) no ser, ciertamente te digo que éste es un sendero completamente inaprensible; pues no podrías conocer Lo que no es (porque no es posible), ni tampoco explicarlo. (p. 3)

Las reflexiones de Parménides llevaron a otros filósofos a diferentes planteamientos, un ejemplo de esto es diálogo *Parménides* de Platón. En este diálogo se intentará definir el Uno como lo indivisible sobre el cual todas las cosas son y que, sin embargo, no tiene posibilidad de definición.

Lo Uno en el diálogo platónico parece dar la posibilidad a todo ente de ser, pero al no ser posible definir lo Uno, este sostiene y da ser a las cosas de lo que no posee, pues ante su imposible definición no-es.

El Uno nada posee, no porque siendo él mismo “un algo determinado” no posea nada sino porque él mismo no es. Esta ausencia de posesión es el correlato de su inefabilidad. Aquello que nada posee se desborda, dando origen a otra cosa. El proceso por el cual es generada la realidad a este nivel goza de la misma inefabilidad que el Uno, o mejor dicho, forma parte de su propia inefabilidad. (Hermoso, 2016, p. 76)

Todo esto hizo que algunos filósofos calificaran el ser como indefinible y otros como lo más obvio. Este problema llevó a diferentes tipos de comprensiones de la filosofía posteriormente. Sin embargo, por mucho tiempo quedó sin ser tomado a fondo hasta que Heidegger lo retomará nuevamente como problema fundamental.

El estudio de la pregunta por el sentido del ser, tal como lo trae de nuevo el propio Heidegger en su momento, es el problema fundamental en la filosofía. Para poder realizar un estudio sobre esta pregunta es necesario partir del ente que tiene una relación principal con el ser, para Heidegger este ente es el Dasein. De esta forma, el filósofo alemán inicia su análisis sobre el Dasein.

En el estudio del Dasein y sus estructuras existenciales, se investigan los modos como él se ocupa con el mundo, cómo con la comprensión que el Dasein tiene del ser puede darle sentido al mundo con el cual se ocupa diariamente. Así, Heidegger llega a considerar que a través del análisis de la pregunta por el ser se está cerca de entender cómo cada persona constituye su identidad, de cómo se puede decir que las vivencias son inauténticas o auténticas, o, de cómo se puede comprender algo desde sí mismo.

En el trabajo de Heidegger, la experiencia está constituida por la relación ontológica que se tiene con el mundo, es la base sobre la cual el humano tiene un entendimiento de sí mismo. Es gracias a la experiencia cotidiana con el mundo que se puede percibir las vivencias como propias formando una identidad de “yo” y otros, formando una comprensión de su propio ser. Por lo tanto, la pregunta por la experiencia que el humano tiene con el mundo es un tema primordial en la filosofía de Martín Heidegger. Con esta indicación se ve que en la comprensión de la identidad propia se puede hallar el sedimento sobre el que se soportan los fenómenos de autenticidad e inautenticidad.

Para Heidegger, la experiencia constituye la autenticidad, ser sí mismo, o la inautenticidad, ser otro. Sobre este último fenómeno el ser humano no tiene una relación propia con el ser y llega a un estado de caída. Es gracias al estado de caída que el ser humano llega a ser *uno* y vive el mundo sin una comprensión propia del mundo que vive y, por lo tanto, de sí mismo.

La experiencia que el Dasein tiene con el mundo la tiene desde un lugar. El fenómeno de lugar es importante para que el Dasein se puede ver a sí mismo en el mundo. El fenómeno de la caída sucede en un lugar, desde el fenómeno de lugar será analizada la caída en el presente trabajo, pues con este fenómeno espacial el Dasein comprende el mundo que le rodea.

El estado de caída, puesto que atañe a todo ser humano en su existencia, habla de la naturaleza del hombre. De acuerdo con autores como Germán Vargas, Immanuel Kant y Wilhelm Flitner, la pedagogía centra su reflexión en la naturaleza del hombre en cuanto se le puede educar. Siguiendo a estos autores, la educación tiene un fin sobre el humano, este es formar bajo un ideal. Dado que la pedagogía reflexiona sobre la naturaleza del hombre se puede preguntar: ¿cuál es la cabida del concepto de *estado de caída* desde el fenómeno de lugar en la reflexión pedagógica?, y si existe alguna pertinencia ¿cuáles son las implicaciones en la reflexión pedagógica en cuanto formación al tener en cuenta el fenómeno de caída? Por lo tanto, el

objetivo de la presente monografía es indicar las implicaciones del estado de caída en la reflexión pedagógica, en cuanto esta reflexión tiene la formación como fin.

La investigación en la que Heidegger centró su atención exclusivamente en el concepto de caída fue en el libro *Ser y tiempo*, en el que profundizó en cómo el Dasein desde un lugar en el mundo cae, es decir del lugar en que se da en la experiencia. En esta investigación el fenómeno de la inautenticidad empezó a aclararse cómo el mundo que se experiencia se comprende de forma impropia.

La revisión del concepto de *caída* que fue descrito con anterioridad se investigará desde la primera sección de *Ser y tiempo*, debido a que en esta sección se estudia el problema del tiempo desde el fenómeno del lugar. Por esto, el primer capítulo del presente trabajo se centrará en caracterizar el fenómeno de caída desde el fenómeno de “lugar”; en el primer capítulo se evidenciará la importancia del estudio del *uno* como fenómeno que permite experiencias sean impropias. En el segundo capítulo, se estudiará cómo se entiende el concepto de pedagogía y cuáles son sus fines, esto se hará desde diferentes autores. En el segundo apartado del segundo capítulo se estudiarán algunas investigaciones sobre la filosofía de Martín Heidegger en *Ser y tiempo* y sus implicaciones en la reflexión pedagógica. En el tercer capítulo, a modo de conclusión, se analizarán las implicaciones del estado de caída desde el fenómeno de lugar en la reflexión pedagógica en cuanto esta tiene como objetivo la formación.

### **1. Concepto de caída desde el fenómeno de lugar.**

En el presente capítulo se analizará el concepto de *caída* (*Verfallen*) en la primera sección de *Ser y tiempo*. Se estudiará este concepto en cuanto el fenómeno de lugar lo posibilita. Se investigará de esta manera por qué en el lugar se da el fenómeno de caída. Este análisis es esencial para concluir la pertinencia que este fenómeno tiene en el campo pedagógico, en cuanto este campo tiene como objetivo la formación.

Se toma en primera instancia el concepto de *lugar*, debido a que para Heidegger el ser humano no llega al mundo con un saber *pre-existente*, o sea, no existe un saber antes de la existencia. Todo lo que el humano sabe lo construye en el mundo, aquel se construye con el mundo que vive

y, al mismo tiempo, el mundo se construye con el humano que lo vive. Esta construcción se da en un lugar. En este lugar el ser humano cae de sí mismo, o sea, en este lugar el humano puede tener una comprensión no propia de lo que vive, una comprensión que no se origina de sí mismo.

El concepto de lugar en Heidegger permite hablar sobre el ser humano, la relación que este tiene con el mundo y, por lo tanto, con las cosas del mundo. Será necesario, después de analizar el significado de “lugar” en sí mismo, que sean analizados los posibles fenómenos en el “lugar”. Por ejemplo, uno de estos fenómenos es la relación del ser humano con los entes, pues estos no son simples cosas que aparecen en el mundo; por el contrario, los entes hablan del mundo y su espacio, los entes son mundo. La relación con los objetos mostrará cómo se puede entender el mundo desde un lugar. Parte de lo que se entiende por el concepto “mundo” es cómo el ser humano tiene una comprensión de los objetos.

Por estas razones se analiza el concepto de *lugar* como fundamento. El ser humano en su lugar puede comprender el mundo originariamente, como también caer de la interpretación originaria del mismo. Esta caída es provocada por su relación con los *otros* (*mitsein*). Como se verá más adelante, el ser humano en su *convivencia* es afectado por su relación con los otros, afectado de tal manera que puede perderse de sí. Esto último significa que aunque el humano esté viviendo “en” su mundo puede carecer de una interpretación propia del mismo. Por lo tanto, después del fenómeno de lugar se analizará el fenómeno del otro y sus consecuencias en los modos de ser del humano, pues la “caída” no es producto de la vida en soledad, sino de la convivencia.

Otro fenómeno para analizar en el presente capítulo es el “otro”. Este será analizado porque se necesita esclarecer parte de la estructura existencial del *Dasein*. Es necesario conocer al *Dasein* para saber por qué él cae. Para poder conocer el *Dasein* se deben estudiar sus relaciones con el mundo, parte de esta relación con el mundo es su relación con los otros. La relación con los otros es importante para la estructura existencial del *Dasein*, en dicha relación el *Dasein* tiene diferentes modos de ser. La relación con los otros y los objetos aclarará cómo es posible que él se encuentre en un estado de “caída”.

El fenómeno del “otro” es posible porque el ser humano tiene un lugar para convivir. Vivir con el otro es vivir con otro ser que no es un simple objeto a la mano, sino vivir junto a un ser con quien se comparten similitudes. Este fenómeno hace posible que se pueda comprender el concepto de *caída*.

## 1.1 El lugar del Dasein

Para iniciar el estudio del concepto de “lugar” se estudiará el fenómeno del “estar-en”. Se parte de este concepto porque en el “estar-en” se desenvuelve el ser humano. Pues, para analizar el concepto de lugar se debe partir desde el lugar del ser que vive los lugares, o sea, desde el “estar-en” del ser humano.

El lector podrá objetar que esta manera de comenzar es caprichosa, debido a que se puede estudiar el concepto de lugar en su sentido espacial (o entendido espacialmente), sin tener que recurrir a la experiencia del ser humano con el espacio, pero, como se verá más adelante, la mirada a este fenómeno sin tener en cuenta la experiencia es una mirada que carece de sentido existencial, lo cual le quitaría a la investigación el sentido existencial.

### 1.1.1 “Estar-en” en cuanto tal

Para iniciar el análisis de este fenómeno en *Ser y tiempo*, Martín Heidegger (1927)<sup>1</sup> explica cómo este no es una derivación de otro fenómeno. Se hace esta aclaración, porque en los primeros capítulos de *Ser y tiempo*, el autor analizó otros fenómenos para explicar este, lo que puede conducir a que se malinterprete el fenómeno de “estar-en”, puesto que es posible creer que este fenómeno se deriva de otros. Para aclarar lo anterior, Heidegger utiliza el concepto *cooriginario (Gleichursprünglichkeit)*<sup>2</sup> para hablar de los fenómenos simultáneos. La estructura existencial del humano es un conjunto de varios fenómenos, cada uno de estos es posible porque está a la par con otro.

Cuando se habla del “estar-en” en cuanto tal se habla del lugar que vive o tiene el humano en el mundo. Pues, Heidegger contrasta la existencia humana con la de otros entes, puesto que, otros entes no tienen un lugar al modo que lo tiene el hombre. El ser humano está en algún lugar, en ese lugar se aleja o se acerca a las cosas del mundo. Con esto se quiere decir que él es quien fija los lugares, él es el único que determina un “allí” o un “aquí”, todas las direcciones se dan a

---

<sup>1</sup> En el presente trabajo se utiliza la traducción de Jorge Eduardo Rivera, del año 1997, por la Editorial Universitaria.

<sup>2</sup> Jorge Eduardo explica, en la página 474, que: “ ‘cooriginariedad...’: en alemán, *Gleichursprünglichkeit* (destacado en el texto original), literalmente ‘la igual originariedad’ “

partir del lugar en el cual él está. En otras palabras, el ser humano es el que fija los lugares desde su lugar, es el único que tiene un lugar para alejarse o des-alejarse de otros lugares. Esto no se debe entender en un sentido meramente espacial, ya que este concepto se plantea de manera ontológica, es decir, el ser humano se aleja o acerca a otros entes en cuanto se ocupa de ellos.

El ser humano se ve a sí mismo con la ocupación, se abre a sí mismo para su propia comprensión. Desde su lugar, el ser humano se relaciona con el mundo en el cual está, en esta relación tiene una comprensión de mundo, puesto que sin una comprensión no puede actuar sobre el ente, porque no sabría cómo hacerlo. Se puede argumentar que es posible actuar sin conocer el ente, sin embargo, cuando se actúa ante lo desconocido se hace bajo una manera de entenderlo, lo cual fija una comprensión para actuar. En la apertura del mundo, el ser humano adquiere una comprensión diferente a la que tiene en primer lugar sobre las cosas que le rodean y, así, las cosas se hacen familiares. Esta familiaridad no pasa inadvertida, esta permite que el ser humano en su trato con las cosas vea su propio “ahí”. Cuando este se relaciona con las cosas sabe que es él quien se relaciona, él mismo se ve en su trato con el mundo, ve su “yo” al relacionarse con las cosas. Este “yo”, al ser sí mismo, se aclara, gracias a que en cada caso para él el “yo” es lo que él es, está en su lugar de acción. De esta manera, este ser se abre a sí mismo, y al actuar tiene una comprensión de sí.

Puesto que el lugar le permite al ser humano conocerse de una determinada manera, Heidegger concibe al ser humano como *Dasein*. Sin embargo, *Dasein* no hace únicamente referencia al lugar desde el cual se vive, sino también a la temporalidad. Por tal razón, de ahora en adelante, se utilizará el concepto *Dasein*, tal como lo hace Jorge Eduardo Rivera en su traducción de *Ser y tiempo*.

### **1.1.2 Ocupación**

Con el análisis anterior se utilizó un concepto que requiere ser detallado antes de continuar, el concepto de “ocupación”. Es necesario detallar este concepto porque, como se dijo anteriormente, mediante la ocupación el *Dasein* tiene noticia sobre su “yo”, el *Dasein* tiene conciencia de sí. La importancia de este concepto es que abre el “yo”. Es necesario analizar la



“ocupación” con mayor detalle, pues con esta se expondrá cómo el mundo se abre al yo para ser comprendido.

Para el Dasein el mundo siempre se le hará de alguna manera. La ocupación con las cosas muestran si estas son largas o cortas. La forma en la cual el Dasein se ocupa de las cosas, es la forma cómo él descubre el “ser-en-sí del verdadero mundo”. Toda ocupación revela el ser de las cosas, el trato con las cosas revela lo que ellas son. Esto último no se da por una verdad eterna que permanece en el ente y que espera a ser descubierta. La cotidianidad del mundo presenta lo que son las cosas, pero la esencia de las cosas es esenciada por la vivencia del Dasein en el mundo. En otras palabras, el Dasein estructura la esencia de las cosas en cuanto estas están en un mundo, el Dasein hace mundo como el mundo se le hace a él.

El Dasein, en su “estar-en-el-mundo”, acerca lo que ve diferente a sí mismo. Cuando el Dasein acerca un objeto se ocupa de él y en este acto descubre su lejanía, gracias a que cuando se acerca a algún ente ve la distancia. A esta acción Heidegger la llama *des-alejar*, porque en la ocupación se trae algo a la cercanía. No se debe entender lejanía únicamente como lo físicamente lejano, para aclarar esto, Heidegger explica cómo la tecnología des-aleja al humano, la radio, por ejemplo, acerca a los humanos entre sí. Por lo tanto, el Dasein en su espacialidad es des-alejación y direccionalidad. La desalejación es un modo de ser del Dasein en su “estar-en-el-mundo”.

El fenómeno del desalejamiento sucede en el mundo circundante. En este mundo el Dasein comienza a saltarse las cosas más cercanas. En el uso cotidiano con las cosas se pueden perder fácilmente, puesto que por estar tan cerca son obviadas. En otras palabras esto quiere decir, que aunque las cosas siempre estén bajo las acciones del Dasein, no significa que estas estén siempre a la vista, sino que pueden estar lejos aunque corporalmente estén cerca. En breve, si bien la ocupación es un modo de acercamiento, en la ocupación cotidiana las cosas se van de la vista, ya que la atención está presta a otra cosa. Las cosas en la cotidianidad se alejan por el trato permanente con ellas. Por ejemplo, si alguien habla con otra persona por medio de un teléfono, al ocuparse con quien habla no está propiamente ocupado del teléfono.

Hasta el momento se ha utilizado el concepto cotidiano sin hacer una aclaración de él, por eso, es necesario clarificarlo. Heidegger llama lo “cotidiano” al mundo familiar. Todo Dasein vive su vida en lo cotidiano, en familiaridad con el mundo. Todas las cosas que se presentan en la cotidianeidad se presentan desde una *zona (Gegend)*. En palabras de Heidegger (1927) en *Ser y*

*tiempo*: “Entendemos la zona como el adónde de la posible pertenencia del contexto pragmático a la mano que debe comparecer en cuanto direccionalmente desalejado, es decir, en su lugar propio.” (p. 136) Cuando se comprende un objeto se le da un lugar en el mundo. Los objetos están localizados en un lugar junto a otros, por ejemplo, para el martillo, su zona es el taller. Todos los objetos de este mundo tienen un lugar, tienen una zona. Entonces, la vivencia que alguien tiene en su ahí, se da en un mundo familiar, el mundo que se vive a diario

Las zonas permiten que el Dasein se desaleje, esto también es direccionalidad. El Dasein se direcciona porque se dirige a alguna parte en una zona, se dirige hacia algo, la ocupación le dirige. Las cosas que son útiles están hechas con la direccionalidad del Dasein. Es posible moverse en el mundo porque este es conocido, las zonas en la cual se encuentran determinados entes es posible.

No debe confundirse la direccionalidad con caprichos del Dasein, él vive con las direcciones que el mundo le permite utilizar. El Dasein que abre el mundo al vivirlo, “abre espacio”, puesto que se relaciona con los objetos espaciales. Los objetos, en un primer momento, se presentan en un orden, se presentan en el espacio y, en este presentarse, el Dasein los ordena. Entonces, el orden del espacio no es un simple capricho, aquel es una posibilidad que el mundo permite.

### **1.1.3 Campo de remisiones**

En el punto anterior, se explicó cómo la zona posibilita los movimientos del Dasein. Ahora, queda por explicar las indicaciones que dan los objetos para que el Dasein se pueda mover. Se ha explicado cómo los entes son ordenados en una zona de acuerdo con su uso; sin embargo, el uso de los objetos da indicaciones adicionales que le permiten al Dasein orientarse en el mundo, indicaciones tales como la remisión que se explicará a continuación.

#### **1.1.3.1 Remisión y mundo**

Antes de explicar cómo se da la zona que remite al Dasein a diferentes acciones, es necesario explicar el concepto de “remisión” en cuando tal y cómo a partir de la remisión se constituye el fenómeno del mundo.

Heidegger (1927) explica la diferencia entre remisión y relación. En palabras del filósofo alemán: “remitir, tomado en un sentido formalísimo, es *relacionar*.” (p. 103). Fuera del sentido formal, relacionar difiere de remitir, gracias a que cuando se relaciona se puede hacer “en todo género de conexiones.” (Heidegger, 1997, p.103). Esto quiere decir que es posible relacionar un león con una estrella en cuanto estos dos son entes, por el contrario, con la remisión dos entes se pueden relacionar de acuerdo con su zona, siguiendo el ejemplo anterior, pensar en un león puede remitir a el ente selva porque la selva es su hábitat. De este modo, cuando se remite se relaciona, pero cuando se relaciona se puede salir de los límites de la remisión.

Remitir es relacionar un ente con otro en cuanto su zona. Un ente que puede guiar esta explicación es el signo, ya que los signos llevan a que el Dasein dirija su atención a otro ente. Para este caso se puede pensar en las señales de prohibición en alguna zona, por ejemplo, en un museo, en estos lugares un signo común es la imagen de una cámara con una línea roja diagonal sobre sí, este signo señala que no se pueden tomar fotos, sin embargo, el signo podría remitir a otras cosas: la utilidad de los celadores en el lugar, dado que estas personas están allí para hacer cumplir las normas. En cuanto el signo es “útil para” es un “útil *en cuanto* útil” (Heidegger, 1997, p.105), el signo señala pero esto no es todo a lo que él remite, en el ejemplo, el signo remite a otras cosas por sus funciones. La remisión no solo señala, también remite en cuanto a la utilidad del ente en una zona. Por lo tanto, la remisión es la relación de entes de acuerdo a su zona.

### **1.1.3.2 Campo de remisiones**

La remisión es posible gracias a que los entes que remiten son útiles; sin embargo, aún falta explicar el ser del útil, para que así se pueda aclarar cómo es posible que este ente remita. Solo se puede hablar de útiles en cuanto estos producen obras, o sea, porque son útiles “para algo”. La obra es el ente al cual remite el útil y, al mismo tiempo, la obra en cuanto está en una zona es un útil. Es decir, el ser del útil se revela cuando se utiliza el ente en su zona, pues el ente solo puede ser utilizado con otros entes, por lo tanto, el útil no es útil en sí mismo, sino en cuanto está en algún lugar con otros. Por estas razones, la comprensión del ser del útil es posible en cuanto este remite a otros útiles en una zona.

El útil, en cuanto se pueda manejar con facilidad, es “ser a la mano”, ya que tiene una utilidad cercana al Dasein. El ser del útil se revela en su uso y no en una teoría de uso, pues no se puede analizar el ser del útil sin tener en cuenta la relación del Dasein con el ente a usar, en la relación con el útil ya existe un análisis. Todo uso del ente indica una forma de verlo, en otras palabras, pensar que en el uso del ente no hay una visión de este es incorrecto, existe, de hecho, una visión más originaria con el ente cuando se hace uso de él, porque se ve al ente en su zona, no se piensa el método sin la utilidad ente. A esta forma de mirar el lugar, al cual remite el útil, Heidegger la llama mirada *circumspecta* (*Umsicht*). Por tal razón, el ser del útil se revela en cuanto el Dasein tiene una relación cercana con él.

La naturaleza también puede ser un ente útil a la mano, como la fuerza del viento en la veleta. Por esa razón, los entes siempre están a la mano, el ente no está ahí y luego de pensar sobre su ser, con una mirada acircunspectiva, se decide cómo usarlo, al contrario, en el uso se muestra su ser.

La obra que se construirá con un ente es la finalidad del ente, es a lo que remite. Por ejemplo, el lápiz remite a el escrito, en el escrito está la totalidad remisional, la obra, al mismo tiempo, es empleable para algo, “por su parte, la obra ya hecha sólo es en base de su uso y de complejo remisional de entes descubiertos en éste.” (Heidegger, 1927, p.97). El uso de los entes remite a una totalidad remisional, pues la obra, en cuanto ente, remite a otros entes, como los materiales que se usan para la producción de la obra. Igualmente, la obra remite al mundo en el cual se usará, por lo tanto, también remite a otros seres humanos que la usarán. Entonces, el “para-algo” del útil es su totalidad remisional, en el cual se ve al ente en su singularidad.

El ente a la mano remite a un campo de remisiones. Este campo de remisiones es el mundo en el cual se presenta el ente. La comprensión del ente muestra la *mundicidad* (*Weltmässigkeit*)<sup>3</sup>, puesto que el ente revela cómo es su mundo. Por esta última razón, es importante la mirada circunspecta, pues ella lleva a que se pueda ver el fenómeno del *mundo*. En este sentido, el mundo es el fenómeno que se revela en el campo de remisiones de los útiles, es decir, los entes

---

<sup>3</sup> Nota del traductor Rivera (1997) para clarificar el alcance de estos términos, en la página 467 señala: “‘...mundicidad...’: en alemán, *Weltmässigkeit*. Debemos distinguir lo que Heidegger llama la ‘mundaneidad’ (*Wellichkeit*) de la ‘mundicidad’. Esta última es el carácter de perteneciente al mundo que tiene los entes intramundanos. *Welt-mässig* es, literalmente, lo que es conforme al mundo, es decir, lo determinado por un mundo. En cambio, *Witlichkeit* es el carácter de mundo que tiene el mundo, es la esencia del mundo en sentido heideggeriano: es el mundear.

muestran el mundo en su “ser a la mano”. Para la explicación del mundo, Heidegger (1927) dice que “El mundo es, por consiguiente, algo ‘en lo que’ el Dasein en cuanto ente ya siempre *ha estado*, y a lo que en todo explícito ir hacia él no hace más que volver” (p.103).

El ente está remitido siempre en la remisión, el ser del ente es su *estado remisión*. El ente se presenta y en cuanto se presenta se deja en libertad; esto último quiere decir que al ente se le deja ser en sus posibilidades. El mundo muestra la remisión del ente, la zona es anterior al ente que aparece en ella, el ente se deja ser para su libertad; en la relación con el ente no se intenta realizar un cambio en la zona en la cual está, sino que en el campo de remisiones se le deja ser. En otras palabras, al ente se le descubre en el mundo y en ese mundo el Dasein se relaciona con él en cuanto útil. Cuando se deja en libertad al ente, respecto a su campo de remisiones, se comprende el mundo, ya que se tiene una comprensión del ente para dejarlo libre y con esta libertad se comprende, al mismo tiempo, el mundo, “*el en-qué del comprender que se autorremite, entendido como aquello-con-vistas-a-lo-cual se deja comparecer a los entes que tienen el modo de ser de la condición respectiva, es el fenómeno.*” (Heidegger, 1927, p.113). El campo en el cual se comprende el ente, dado que ya se tiene una comprensión de la zona, es el mundo.

Es posible pensar que no todo ente es un útil, pero el Dasein siempre ve al ente desde la mirada circunspectiva. Sin embargo, se puede continuar con la objeción y decir: los entes que no son útiles, ¿cómo se comprenden? A esta pregunta se puede responder que los entes que aparecen cómo inútiles son vistos desde la mirada circunspectiva, debido a que si no fuesen vistos desde la utilidad no se les llamaría inútiles; en otros términos, todo ente que no tiene la propiedad de útil aparece sin sentido, nada; pero estos siempre pueden volver a sentido en la relación circunspectiva en el campo de relación. Por ejemplo, cuando alguien trabaja con el martillo y este se daña, se está frente a un objeto que se conoce como inútil porque es pensado desde su utilidad. El ente que visto circunspectivamente se muestra cómo inútil llama la atención, pues el Dasein vuelve la vista para saber qué hacer con el ente. Otro modo de ser del útil es su ausencia; la ausencia del ente lo hace importante para completar una obra, Heidegger dice en este caso que el ente ausente apremia. El último modo de ser del útil es el obstáculo, en este último modo lo “a la mano” se muestra con rebeldía, el Dasein se ve obligado a deshacerse de él.

Se puede objetar nuevamente: ¿hay ente que no tiene el ser de utilidad? Para responder esta objeción se estudiará la posibilidad de una mirada acircunspectiva.

#### **1.1.4 La experiencia *acircunspectiva* del espacio**

Antes de iniciar la explicación acerca del lugar se indicó la importancia del concepto “estar-en”. Con la explicación de la mirada *acircunspectiva* se aclara por qué se inicia con el análisis del fenómeno “estar-en”, puesto que aquí se ve la necesidad de estudiar la espacialidad desde el “lugar” del Dasein y no desde el rigor científico. Es necesario hacer la explicación en este punto del capítulo, debido a que ya se ha hablado de la experiencia mundana, experiencia fundamental para entender la mirada *acircunspectiva*.

La mirada del espacio, que se ha investigado hasta el momento, es contraria a la visión que se necesita para realizar una investigación de rigor científico. Para una investigación de rigor científico se toma un aspecto del espacio, este último es homogenizado, dejando de lado la experiencia del Dasein. Por ejemplo, si se analiza el espacio en cuanto su área, no importa la posición que tome el Dasein ante el espacio que se va a medir, tampoco importa qué tipo de experiencia tiene el Dasein con ese espacio, debido a que todo espacio puede ser medido de la misma manera, el fenómeno es homogenizado. Este caso se presenta en ciencias como la geometría, ya que el geómetra mide el espacio de un cuerpo sin tomar en cuenta su lugar en el mundo, dado que para el hombre de ciencia existe una regla de medición que le permite estudiar todo el espacio sin importar su experiencia con el objeto que se va a analizar. Bajo esta perspectiva, el espacio se estudia desde una región específica, no en su totalidad.

Visto de esta manera, el espacio puede ser analizado sin que se tenga una experiencia mundana con el mismo. Sobre esta mirada Heidegger (1997) dice: “El descubrimiento *acircunspectivo* y puramente contemplativo del espacio neutraliza las zonas *circunmundanas* convirtiéndolas en dimensiones puras.” (p. 137). La mirada *acircunspectiva*, de la que habla Heidegger, permite que todo el espacio pueda ser visto bajo una regla, no es necesario experimentar, sino tener las reglas para medir el espacio. Bajo la mirada *acircunspectiva* el espacio siempre permanece igual, de esta manera es posible estudiarlo, pues si se piensa cada espacio a estudiar en su particularidad, no sería posible analizarlo bajo una regla. Para lograr una mirada objetiva, se deben dejar de lado las experiencias subjetivas; de esta manera, bajo la concepción científica el espacio pierde el carácter mundano que Heidegger le otorgó.

Se ha hablado del espacio y la experiencia con este. Sin embargo, no se ha hablado del espacio en sí mismo; esta evasión se da porque la esencia del espacio se revelará más adelante. El espacio es reducido a un fenómeno que se presenta en la cosa; de esta manera, la esencia del espacio queda oculta. Los objetos pueden ser medidos en cuanto su espacio, como ya se ha visto, así se les conoce entonces cómo *res extensa*, se puede decir que el espacio es la extensión de las cosas, pero esto aún no muestra el ser mismo del espacio. Se puede decir que el espacio se reduce a la mera experiencia del Dasein, pero el ser del espacio dista del modo de ser del Dasein. La espacialidad misma no es objeto, ni Dasein, entonces el ser mismo aún queda por ser revelado.

## **1.2 El estar en el mundo como coestar y ser en-sí-mismo. El “uno”**

Puesto que se caracterizaron las relaciones del Dasein con el mundo, pero no se ha analizado directamente al Dasein, es necesario realizar un análisis de dicho concepto, el cual resulta de capital importancia, pues es a partir de tal concepto que es posible comprender la concepción heideggeriana de mundo.

El Dasein es el ser que en cada momento es él mismo. El ser humano está en el mundo, en cuanto está en el mundo está en su lugar, por tal razón, se afirma que el ser humano está en su ahí. El Dasein tiene diferentes modos de ser de acuerdo con el mundo con el cual se relaciona. Esos modos de ser son indeterminados, gracias a que cambian constantemente. Pero esta indeterminación en su ser lo hace ser el mismo. Entonces, aunque sea indeterminado en su modo de ser, se mantiene en la indeterminación, algo subyace, algo que le permite ser de distintas maneras: “Éste tiene, en cuanto es “el mismo” en medio de la multiplicidad de diferencias, el carácter de *mismidad*” (Heidegger, 1997, p.140).

Para la comprensión del ser del Dasein Heidegger toma como esencia la existencia, debido a que la existencia permite que el Dasein sea. Se resalta su existencia porque esta es diferente a la de otros objetos con los cuales se relaciona, puesto que, no se puede hablar del ser humano como un ser-ahí simplemente, el ser humano es un ser-ahí indeterminado y con una existencia diferente a la de otros seres del mundo, en cuanto tiene distintos modos de ser. El análisis de Heidegger no

permite que lo óptico encubra lo ontológico, por lo tanto, se toma como punto de partida la existencia del Dasein para conocer el “yo” del mismo.

El “yo” no implica que se hable siempre del mismo ser, pues, aunque el Dasein se reconozca en su “yo”, también puede actuar como *otro*. Esto último implica que el Dasein puede ser su “yo” y verse en otros momentos como “no yo”, sin embargo, permanece en su ser. Por esta razón, en el análisis se preguntará por el “quién”, ya que alguien es aquel que puede tomar los diferentes modos de ser del Dasein.

El Dasein puede ver el “no yo” de los útiles a la mano cuando se relaciona con ellos. Sin embargo, no todos los entes que son “no yo” son útiles a la mano sin experiencia de mundo, existe un ser que tiene experiencia de mundo al igual que el Dasein. Al ser que vive el mundo como el Dasein Heidegger lo llama el “otro”.

Unas líneas atrás, se explicó cómo la relación del Dasein con los útiles aclara su ser, en esta relación del Dasein con los *otros* también se aclara el “yo” del Dasein, lo que aquí surge es la diferencia entre los simples útiles a la mano y los “otros”. Los “otros”, al ser diferentes, deben ser analizados en cuanto pueden aclarar el “yo” del Dasein de una manera diferente.

### **1.2.1 El otro**

Para continuar con el análisis del Dasein primero se explicará la importancia del “otro” en los modos de ser del Dasein. A partir de la investigación realizada en *Ser y tiempo* es importante ver todas las estructuras que modifican la existencia del Dasein, una de las cuales es la convivencia, la cual incluye al otro.

En el mundo están los útiles a la mano, pero, no todo lo que comparece en la existencia del Dasein son simplemente útiles a la mano, existen otros seres que también existen del mismo modo que el Dasein. Cuando se habla del otro no se habla de un ser-ahí que existe al igual que una roca, por ejemplo. El otro es un ser con una existencia diferente a los entes útiles a la mano. A estos otros seres que viven del mismo modo que el Dasein Heidegger los llama *otros*. Los otros se presentan desde el primer momento de existencia humana y se diferencian del “yo” que los reconoce.



Parte de la estructura existencial del Dasein es estar en el mundo y, en cuanto está en el mundo, estar con otros. El estar con *otros* es un fenómeno de coexistencia, ya que el Dasein siempre está con otros seres que no son él, pero que también los reconoce como Dasein. El *otro* es aquel ser humano que no soy yo, pero que, igualmente, vive un mundo. El mundo no es un fenómeno que vive el Dasein sin nadie más, el mundo siempre se vive con *otro*. Desde el parto, la madre es otro que co-existe con el Dasein. La co-existencia es convivencia, pues el otro vive con el Dasein, “El mundo del Dasein es un *mundo en común* [*Mitwelt*]. El estar-en es un *coestar* con los otros. El ser-en-sí intramundano de éstos es la *coexistencia* [*Mitdasein*].” (Heidegger, 1927, p. 142).

El Dasein puede comprender, desde la vivencia propia, el ser de los otros. Ante esto se puede preguntar: ¿cómo es posible saber que los otros son seres con una experiencia de mundo y no otro ente más sin vivencias? La comprensión del ser del otro se da cuando el Dasein se ve a sí mismo en el mundo. El Dasein siempre tiene una comprensión de sí mismo. De esta manera, como se ve a sí mismo, como ser con vivencias, puede ver al otro; por tal razón, el otro es un ser que no es “uno” pero comparte similitudes con “uno”. Ver que el otro también comprende, habla y se comporta de diferentes modos ante situaciones cotidianas con similitudes. El otro tiene similitudes con el Dasein, lo cual hace que este tenga una imagen del otro diferente a la de otro ente y similar a la propia.

La diferencia entre el “yo” y el “otro” no debe ser entendida como la de entes totalmente aislados, sino, más bien, como la de otro ente que tiene el mismo modo de ser y que vive el mismo mundo que vive el “yo”. No se debe ver al Dasein como un ser en un mundo aislado, en un solipsismo total, sino como un ser que vive con otros. Aunque el Dasein no sea el otro, vive con el otro, co-existe con este. El otro muestra al Dasein cómo el mundo es compartido, cómo el mundo se vive con aquel. El otro también vivencia el mundo; entonces, aquel no es un ser-ahí sin experiencia mundana. En otras palabras, ver al otro es ver a alguien que también vive el mundo.

Debido a que el otro no es simplemente un ser que está ahí, este constituye parte importante del mundo del Dasein. El Dasein no siente que vive un mundo junto a otros únicamente porque los otros estén allí con él acompañándolo, sino porque que cuando sabe de la existencia de los otros convive con los otros de diferentes modos. En efecto, alejarse de los otros seres humanos es un modo de la convivencia, pues se actúa sabiendo de la existencia de otro, este nunca se suprime. Por esta razón, el otro resulta ser parte fundamental de la existencia del Dasein, gracias a que en

su trato con el mundo siempre existe un trato con el otro. Vivir en el mundo es vivir en relación constante con el otro y no algo que se puede suprimir.

“Estar-con-el-otro” es ocuparse del otro en cuanto se le reconoce como ser-en-el-mundo. El Dasein se ocupa de los entes del mundo, igualmente, se ocupa de una u otra manera de su cuerpo; sin embargo, este último requiere un cuidado diferente al que se tiene con cualquier ente del mundo, debido a que cuando se ocupa de su cuerpo se ocupa de sí mismo, de su existencia. El Dasein sabe que cuidar de los otros, no es cuidar de un ente sin mundo. Entonces, cuando se dice que el Dasein se ocupa del otro no se ocupa del otro como cosa simplemente útil, se ocupa de todo lo que el otro implica, de un ser que existe al modo del Dasein.

La relación del Dasein con los otros es fundamental para comprender su ser propio, dado que su relación con el otro forma parte de su estructura existencial. En la vida diaria el Dasein se ocupa de las cosas o de los otros. Las relaciones con los otros pueden variar, alguien se puede desinteresar por el otro a tal punto de tratarlo con indiferencia o, por el contrario, se puede interesar tanto en el otro, al punto de procurar su cuidado omitiendo que el otro se cuida a sí mismo, en estos dos casos existe una relación. El desinterés por el otro no es el mismo desinterés que se puede tener por un ente sin mundo, es una actitud propia hacia un Dasein, por ejemplo, alguien puede estar espacialmente cerca a una persona y actuar como si esta no estuviese allí, no obstante, actuar como si el otro no estuviese allí es procurar actuar por la existencia del otro. También, alguien puede ser indiferente ante el otro en el diario vivir, es decir, cuando alguien toma el bus varias personas pueden estar alrededor y todos pueden resultar indiferentes, pero cuando el bus llegue a su destino, quien ha entrado tendrá que permitir el paso de los otros transeúntes o quedarse de pie en su lugar, indicando que los otros deben moverse alrededor de él para poder llegar a su destino. Así mismo, el otro lleva al Dasein a actuar de una manera determinada, en otras palabras, el otro en su relación cotidiana lo forma en su ser. A este tipo de relación Heidegger la llama solicitud.

### **1.2.2 El dominio de los otros**

Los modos de ser del Dasein son influenciados por la distancia en su relación con los otros. Los otros están siempre en el mundo, pero la distancia en la relación no siempre es la misma.

Entonces, es necesario analizar cómo la distancia en la relación con el otro afecta los modos de ser del Dasein.

La distancia que mantiene el Dasein con los otros modifica su forma de ser. En el coestar cotidiano, el Dasein mantiene una distancia. Esta distancia se modifica, ya sea para acercarse al otro o simplemente para alejarse de él. El Dasein es un ser de distancia, que permite la relación con otros. Por ejemplo, una relación de pareja está marcada por la distancia entre las personas, normalmente se mantiene una distancia muy cercana, la cercanía invita a los involucrados a actuar de una manera determinada, o, también, en una relación de enemistad, en la cual se evita la cercanía de la otra persona; a diferencia del ejemplo anterior, la distancia varía, e, igualmente, la distancia modifica la forma de actuar de los enemigos. Los otros, en su distancia, permiten que se actúe de una manera determinada y, al mismo tiempo, el ser humano dominado por la distancia de los otros, permite actuar a los otros. La distancia que modifica los modos de ser del Dasein concede, a la vez, que el ser humano modifique la forma de ser de los otros. A este fenómeno Heidegger lo llama dominio de los otros, a causa de que los otros modifican la forma de ser del Dasein.

En la sociedad, el Dasein actúa de acuerdo con los otros. Al mismo tiempo, los otros actúan de acuerdo con el Dasein, pues este es otro para los otros. En la vida cotidiana, todos terminan actuando de manera tal, que diferenciarse el uno del otro es imposible. En la cotidianidad, todos se nivelan en la misma forma de actuar, todos actúan de acuerdo con la distancia que se mantiene, toda persona es una como otro. Los medios de comunicación, siempre al alcance del público, ayudan a formar el ser de todos, puesto que estos informan de lo que se debe saber y llevan a pensar lo que se debe pensar en unanimidad. Ser uno es ser todos a la vez, es comportarse según a lo que muestran los otros. Esta manera inauténtica de existir es designada por Heidegger con el término uno (*Man*), pues todos son uno que debe actuar de la forma adecuada.

Actuar en el mundo, de acuerdo con el dominio de los otros, es ser “uno”. La vida pública se ve dentro de la distancia de los otros, una distancia que puede acercar uno al otro sin llegar a fondo. De igual manera, la medianía pública ante las experiencias crea una forma única que interpretar las cosas. Cuando el Dasein se acerca a un fenómeno lo conoce como debe ser conocido, como el dominio de los otros lo permite, el Dasein conoce como uno debe conocer. La forma como los

otros actúan forman al uno. Así, todo conocimiento o interpretación queda al alcance de todos, y todo conocimiento queda rezagado a la interpretación común, sin un acercamiento profundo desde la propia existencia.

### **1.3 El concepto de caída**

Hasta el momento la explicación ha permitido llegar a los modos de ser del Dasein, con este camino recorrido es posible estudiar el concepto de caída. Debido a que se ha hablado de los diferentes modos de ser del Dasein, en cuanto sus relaciones con el ente y los otros, ahora se estudiará la estructura que posibilita que el Dasein se relacione con los otros de una determinada manera. No se estudia esta estructura en este punto porque ella sea un derivado del trato con el mundo, es necesario entender que la mayoría de los fenómenos, de los cuales se ha hablado, son simultáneos. Se estudiará primero los fenómenos de temple de ánimo y comprensión porque estos abren el Dasein al mundo y, al mismo tiempo, en este abrir el Dasein puede caer de sí mismo.

#### **1.3.1 Disposición afectiva**

Para Heidegger, el Dasein está constituido por dos fenómenos cooriginarios, los fenómenos son el *temple de ánimo* y el *comprender (Verstehen)*. Estos permiten que el Dasein vea su ser en su ahí. El Dasein sabe que existe porque se ve a sí mismo en su ahí, sabe que es. Ser no es una empresa que se pueda abandonar por instantes, es un hecho que siempre está. Este hecho es posible gracias a las afectaciones que sufre el Dasein en su existencia. En el momento en el que el Dasein siente, es decir, que se siente afectado con algo, siente afectado su ser, al ser afectado, el Dasein toma conciencia de sí.

Heidegger (1927) explica el uso de este concepto “lo que *en el orden* ontológico designamos con el término de disposición afectiva (*Befindlichkeit*) es *ónticamente* lo más conocido y cotidiano: el estado de ánimo” (p.158). Los estados de ánimo se pueden tomar como fenómenos simples, pero el Dasein siempre está con estados, esto significa que estos son parte de su modo de ser. Aunque el Dasein huya de los estados de ánimo estos siempre lo acompañan. Un estado de ánimo se presenta sin más, el Dasein siempre es afectado en su temple anímico. El Dasein puede estar

asustado, feliz, triste, desanimado o sucumbir al tedio del aburrimiento, pero no puede encontrarse a sí mismo sin un estado de ánimo. De esta forma él siempre se encuentra, siempre se ve a sí mismo afectado en su temple.

Para poder mostrar la estructura de la disposición afectiva, Heidegger analiza varios estados afectivos, entre ellos el miedo. El miedo se produce cuando el Dasein sabe que algo se acerca, pero no tiene seguridad si el ente temido lo alcanzará. Otro estado de ánimo que el filósofo analiza es la angustia. Este estado de ánimo se hace carga para el Dasein, porque lo ciega, y el Dasein ignora su proveniencia o por qué viene, solo sabe que está. Dicho estado de ánimo hace que el Dasein se vea obligado a enfrentar su ahí, pero el Dasein no lo enfrenta, huye de sí mismo, huye de ver su ahí. De esta manera, este estado es una carga de la que debe liberarse, el Dasein tiene una aversión a ese estado de ánimo.

En cuanto el Dasein ve su ser, reconoce que está allí de forma fáctica, por esta razón, los estados de ánimo son parte de la estructura existencial. El Dasein, en cuanto afectado, se ve a sí mismo como ser ahí. Es fáctico que en cada momento de la existencia se es, esta facticidad de ser sin más es característica en el Dasein, es algo de lo cual el Dasein se apropia, es un hecho que se da sin otra posibilidad. El Dasein es un ser en su lugar, no existe otro lugar que indique su origen ni otro al cual él vaya. Ser Dasein es ser ahí de forma fáctica, esta facticidad no debe ser confundida como algo de carácter óntico sino ontológico, debido a que es la forma como el Dasein se ve a sí mismo, así se percibe y se siente como estar allí existiendo sin más.

### **1.3.2 Interpretación**

El segundo fenómeno cooriginario de la estructura existencial del Dasein es la comprensión. El análisis de la comprensión llevará a la interpretación, entendiendo esta como apropiación de la comprensión. El concepto de interpretación es fundamental para llegar al fenómeno de la caída, pues la caída se caracteriza porque el Dasein tiene una interpretación no originaria de los fenómenos. Por lo tanto, se analizará el concepto de comprensión en *Ser y tiempo* en cuanto este puede guiar la investigación a la explicación de la interpretación no propia.

#### **1.3.2.1 Comprender**

La comprensión es posible por el sentido, pues el sentido es el horizonte en el cual se da la comprensión. Esto significa que el sentido es la posibilidad de articular los entes o poner los entes en su “en cuanto”. En una zona, un ente se presenta, comprender el ente es hallarle sentido al mismo, o sea, que el ente en su “en cuanto” sea útil en la estructura de la zona. El sentido es la zona que acepta la comprensión, solo lo que tiene sentido es comprendido. Es la manera previa de ver que permite que algo se presente en cuanto algo. Esto es, el sentido es la estructura lógica que posibilita la comprensión, sin el sentido los entes no podrían ser intramundanos porque no se vería su relación con el mundo. El sentido no es algo que esté fuera del humano, sino un existencial, o sea el Dasein a partir de su existencia puede percibir el sentido. En este último caso, un contrasentido sería pensar el ente contra la comprensión existencial humana.

Para poder entender el concepto de comprensión, se debe aclarar qué es “significación” y, en segundo lugar, se debe aclarar el concepto “por-mor-de”. En *Ser y tiempo*, Heidegger llama significación a la relación que el Dasein ve entre los objetos y el mundo. Esto quiero decir que cuando el Dasein se ocupa con los entes lo hace porque ve una relación entre ellos y el mundo. Los objetos se relacionan con su zona, guardan una relación con el mundo en el cual se encuentran, es decir, un martillo está en un taller porque existe una relación con el taller y, así mismo, el martillo remite a otros objetos del taller, remite a un clavo, por ejemplo. Esta remisión de un objeto a otro es su significado, el martillo que remite al clavo, indica qué es el martillo, la significación es un total de remisiones.

El “por-mor-de” es la finalidad de las acciones del Dasein. Cuando el Dasein se ocupa de los entes intramundanos lo hace por unos fines específicos. Por ejemplo, cuando se ocupa de un cuchillo en la cocina lo hace para cortar la comida, en este caso, si cocina para él mismo, la finalidad de su acción es él, si cocina para otros, lo hace por su trabajo, lo cual llevará a que él sea la finalidad de sus acciones. La finalidad de los entes del mundo es el Dasein, los entes tienen como finalidad servir al Dasein, este es el “por-mor-de”. El “ahí” del Dasein es el por-mor-de lo cual el Dasein existe, este vive por su “ahí”, por su espacio en el mundo. En el “por-mor-de”, el Dasein se ve a sí mismo en su ahí, gracias a que desde su lugar se relaciona con los entes intramundanos.

El Dasein comprende el mundo desde su “ahí”. Cuando el Dasein se ocupa de los objetos tiene una significación de los mismos. La significatividad de los entes y su “por-mor-de”, permiten

que el Dasein comprenda el mundo desde su “ahí”. Que el Dasein vea la significatividad y el “por-mor-de” indica que este tiene una relación con su propio ser. Por lo tanto, comprender significa estar abierto en su ahí y pensar en su ser ahí.

Si la significatividad es el campo de remisiones, cuando se contempla un ente, se observa al ente respecto al mundo y, también, se le contempla respecto al Dasein, quien tiene una experiencia con el ente. Esto que se observa en el ente es lo que se comprende de él. Se observa el ser del ente y, al ver el ser del ente, se observa al Dasein en su ser, en su estar-en respecto al ente. En esta relación el Dasein ve sus posibilidades frente al ente. Las posibilidades del Dasein frente al ente son posibilidades existenciales, posibilidades de ser del Dasein en el mundo. El Dasein ve lo que en su existencia puede ser, como él se puede ocupar con el ente, entonces cuando el Dasein comprende ve sus posibilidades de ser.

En la comprensión de los entes intramundanos, el Dasein ve su poder-ser. El Dasein es un ser que siempre está proyectado, tiene varias posibilidades de ser en el mundo. Las posibilidades son visibles para el Dasein cuando comprende los entes intramundanos, dado que al comprender el ente sabe cómo ocuparse con él, sabe cómo se transformará su propio ser en la ocupación. En otras palabras, el Dasein que se ocupa con un ente, por ejemplo, con un libro, ve en el futuro cómo la manipulación del libro cambiará su ser. Ocuparse con los entes es ver las posibilidades de su ser, esto es poder-ser. Cuando el Dasein comprende ve su proyecto de ser junto al ente.

El poder-ser no es un concepto vacío, es un concepto que habla de lo más propio del Dasein, las posibilidades de ser del Dasein le permiten ser en su actualidad. La comprensión que el Dasein tiene de sí mismo, le indican sus posibilidades existenciales, le indican lo que será de sí mismo. Ver su ser siendo en las posibilidades es parte de ser, ya que le lleva a actuar en el mundo de una manera definida. La posibilidad de ser de diferentes formas es el ser actual del Dasein, es su ser fáctico. El Dasein es sus posibilidades.

### **1.3.2.2 Interpretación**

Heidegger (1997) dice en *Ser y tiempo* “En la interpretación el comprender se apropia comprensoramente de lo comprendido por él” (p.197). De acuerdo con estas palabras, la interpretación es la comprensión que vuelve sobre sí misma y comprende lo comprendido.

Cuando las posibilidades de comprender se desarrollan, el Dasein interpreta. En este orden de ideas, el Dasein comprende un ente, esta comprensión se basa en la significatividad y “el-por-mor-de”; posteriormente, el Dasein comprende la comprensión misma del ente, cuando se da esta comprensión secundaria se puede ver “el-por-mor-de” y la significatividad propios de la comprensión, o sea, las posibilidades de desarrollo de lo comprendido. Este paso a la interpretación no significa que el Dasein realiza una teoría del conocimiento, ya que la interpretación no se apropia de la comprensión en cuanto tal, sino del acto de comprender un ente definido. En otras palabras, el Dasein comprende un objeto; posteriormente, interpreta el objeto en su en cuanto, por ejemplo, un objeto puede ser interpretado en cuanto vaso, del primer momento al segundo, se han visto las posibilidades de ser de la comprensión, puesto que la comprensión del objeto muestra al objeto más allá que en su todo de remisiones, ahora lo muestra en su ‘para-qué’. En el ejemplo que tenemos, se muestra el objeto en cuanto vaso para portar líquidos. De esta manera la interpretación permite comprender, permite más modos de acción sobre el objeto, en este desarrollo de la comprensión la manipulación del objeto tiene más posibilidades.

Al igual que en los estados afectivos la comprensión lleva a que el Dasein se vea a sí mismo en su ahí. Estos dos existenciales llevan a que el Dasein sea en su ahí cuando se relaciona con el mundo. El Dasein es un proyecto, esto es, un existente que no tiene esencia ni propósito dado de antemano, pues es él mismo quien se da ese propósito, quien se fija metas y posibilidades, es un presente que siempre vive proyectándose a futuro. El Dasein es un proyecto arrojado al mundo, esta proyección se aclara con los dos fenómenos explicados.

### **1.3.3 El lenguaje**

El concepto de caída está ligado al concepto de lenguaje, puesto que para el filósofo alemán este se deriva de la interpretación. Así, esta parte se centrará en el lenguaje como relación fruto de la interpretación. No obstante, no se llegará al concepto de “lenguaje” de forma directa, sino que primero se aclararán algunos conceptos esenciales para entender el “lenguaje” en cuanto tal.



A continuación, se estudiarán el enunciado y el lenguaje, estos dos fenómenos se analizarán en su relación como fruto de la interpretación. Este análisis se hace para poder llegar al concepto de caída.

### **1.3.3.1 El enunciado**

El enunciado es el predicado de lo interpretado. Se estudia el enunciado con diversos fines. En primer lugar, en el enunciado es posible ver cómo se puede modificar la interpretación y la comprensión. En segundo lugar: en el enunciado se entiende cómo se da la verdad; la verdad es un tema estrechamente relacionado con el asunto del ser.

Para Heidegger (1927), el enunciado cumple tres funciones. La primera función es mostrar el ente del cual se predica; la segunda es conducir la mirada a un aspecto del ente, esta es la función que realiza el predicado; y, la tercera es comunicar. En efecto, si se dice “el computador es grande”, se muestra un ente y, a la vez, se reduce la visión a lo que se predica del ente, o sea, al tamaño. Por último, siguiendo con el ejemplo anterior, en este enunciado se comunica a otros lo que se quiere decir del ente, es decir: este enunciado hace que los demás vuelvan su mirada al tamaño del ente mentado. En concordancia con esto último Heidegger (1927) dice sobre el enunciado: “es un hacer-ver-a-una-con-otros lo que ha sido mostrado en la forma de la determinación.” (p. 178). En la última definición, la cual el filósofo llamará discurso, el enunciado muestra el “estar-vuelto-hacia” del enunciante a otros, en otras palabras, el enunciado lleva a que otros se vuelvan hacia el ente determinado en el enunciado cuando lo escuchan. “El enunciado es una mostración que determina y comunica”. (Heidegger, 1927, p. 180). Aquel se funda en la interpretación y comparte sus propiedades, gracias a que, el enunciado, en cuanto determinante comunicativo, muestra un ente articulado y tiene base en el “haber previo”.

Los enunciados predicán sobre entes en el mundo, son palabras de un enunciante que comprende e interpreta, pero no se debe creer que toda interpretación trae un enunciado: la interpretación se da sin enunciado. Sin palabras se puede interpretar el sentido de las cosas, únicamente con la mirada contemplativa. Cuando se da la mirada comprensora-interpretante no es obligatorio el enunciado, las palabras que comunican son fruto de la interpretación. Por esto último, la interpretación es antipredictiva. Entonces, la interpretación no necesita de palabras, está se puede dar sin necesidad de enunciado.

Para el filósofo alemán es importante diferenciar entre interpretación y enunciado, a causa de que el enunciado puede transformar la mirada comprensora-interpretativa en pura mostración contemplativa. Esto se da porque en la mirada al ente del enunciado, se puede tomar al ente sin su estar-ahí-en-el-mundo, ya que el ente está ahí como cualquier ente en el mundo. El decir propio del enunciado mienta a un ente sin situar el mundo en el cual el enunciante lo interpreta. El “en-cuanto” visto en la interpretación, puede ser modificado por el enunciado, en él el ente puede estar desprovisto de mundo.

### **1.3.3.2 El lenguaje**

Para iniciar la explicación del concepto de “lenguaje” en sí, se toma como base el fenómeno del discurso, puesto que el discurso en cuanto comunicación ordena la comprensión. Acercarse al discurso es acercarse al lenguaje.

El discurso es la articulación de la comprensión. En el discurso los significados se articulan, lo que el Dasein comprende en el discurso se ordena de acuerdo con los horizontes de sentido. Los significados comprendidos por el Dasein se ordenan por el discurso. Todo esto no puede ser posterior a la comprensión y los estados afectivos; esto sucede al mismo tiempo con la comprensión y los estados afectivos, o sea, son fenómenos cooriginarios.

Todas las significaciones articuladas por el Dasein están en el mundo, esto quiere decir que el modo de ser del discurso es propio del mundo. El discurso muestra lo que ya está afuera, no comunica algo que esté en el interior de un Dasein y luego lo saca, ya que el discurso comunica desde el estar-en-el-mundo del Dasein. Un modo de ser del discurso es “poetizante”, este modo de ser se logra llevado por la comprensión originaria de los estados afectivos, así el discurso tenga diferentes momentos.

Decir “El fundamento ontológico existencial del lenguaje es el discurso” (Heidegger, 1927, p. 184) significa que el lenguaje se funda en la comunicación. Sin embargo, la comunicación no es simplemente el uso de las palabras, la comunicación es hacer que el otro “vuelva” su mirada hacia el ente mentado. Para que el otro vuelva su mirada sobre el ente, no es necesario el exceso de palabras, por el contrario, el uso excesivo de palabras puede ocultar en “habladurías” lo que propiamente se quiere mostrar. En consecuencia, el lenguaje no es únicamente uso de palabras.

Parte de la constitución del lenguaje es “callar” y “escuchar”, estas dos acciones son propias de la comprensión, cuando se escucha lo que el otro quiere decir, es posible que la comunicación continúe. La acción de “escuchar” se diferencia del simple oír, en el momento que se escucha, se entiende lo que el otro quiere decir, la comprensión permite que exista la comunicación. El segundo acto importante para la comunicación es “callar”. Callar es comunicar algo del discurso, solo quien tiene la disposición de callar comunica su atención al discurso, comunica que no debe haber más palabras sobre el ser del ente que se muestra en el discurso, callar es permitir que el silencio muestre el límite de la esencia del ente.

### **1.3.4 La caída en cuanto tal**

En esta parte final se estudiarán tres fenómenos que harán que el Dasein se pueda caer de sí mismo. Tales fenómenos son “habladurías, “curiosidad” y “ambigüedad”. Con el análisis de estos fenómenos se podrá culminar este primer capítulo, mostrando cómo todos los fenómenos ya analizados permiten que el Dasein esté en un estado de caída.

#### **1.3.4.1 Habladurías**

El lenguaje tiene un estado interpretativo, hablar muestra interpretación. En lo que se habla siempre se lleva al oyente a que se vuelva a lo hablado; no obstante, el oyente no se vuelve de la manera más propia hacia el ente tratado en el discurso, aquel se vuelve a escuchar lo hablado. Esto muestra que al escuchar se acerca a las palabras, pero no se acerca de una manera interpretativa-comprensora a la cosa tratada en el discurso. A este acercamiento Heidegger le llamará *comprensión media*.

Las habladurías, por ser producto de una comprensión media, están al alcance de todos, gracias a que todos pueden acercarse a lo dicho en cuanto entienden las palabras. Cuando las palabras son entendidas, el Dasein no tiene la posibilidad de un acercamiento originario con el ente tratado en el discurso. En lo público, las habladurías se presentan, para que en el dominio de los otros se diga lo que se debe decir.

Las habladurías no pertenecen al Dasein, pertenecen al “uno”. Lo que “se dice” no es la interpretación de alguien, solo es un enunciado público que todos manejan y que domina a todos. Las habladurías mueven a que uno se comporte al igual que otros, esto es un resultado del dominio de los otros. En las habladurías nadie habla, todos se nivelan en su forma de actuar. Ser uno es el modo de ser propio del que escucha habladurías, es la forma en la que nadie necesita interpretar.

#### **1.3.4.2 La curiosidad**

Este fenómeno se caracteriza por el uso mediano de la visión. Para Heidegger, “ver” el fenómeno es esclarecer el ser del ente. Ver es acercarse al ser del ente. La mirada circunspectiva del mundo lleva a que el Dasein se desaleje del ente. No obstante, no todo ver se acerca al ser del ente. Al igual, que el escuchar en las habladurías, se ve en la curiosidad. La curiosidad conduce al Dasein a ver por el simple hecho de ver, o sea, tener un acercamiento rápido al ente. Ver con curiosidad es ver sin la mirada interpretativa-comprensora.

La motivación de la curiosidad es la novedad. El uno ve el ente porque se acerca a algo nuevo. El ente en su novedad lleva a que el uno se vuelva, ver lo nuevo es conocer más. Ahora bien, cuando el uno se acerca al ente, lo nuevo se pierde. La mirada acircunspectiva hace que lo nuevo pierda novedad rápidamente. De hecho, uno ve y hace una predicción sobre el ser del ente, al uno no le es de gran importancia sobre la predicción hecha sobre el ente, ya que la predicción se ha hecho sobre un ente que no es nuevo, lo que suceda con el ente deja de importar por perder su novedad. En este caso, lo público desempeña un papel muy importante, lo nuevo es presentado en la publicidad y el uno se vuelca sobre ello para, posteriormente, buscar otro ente nuevo. La novedad es la posibilidad de atrapar la verdad que llega, pasada la novedad, el ser ya no importa porque ya es conocido. Lo propio del uno es ver y lo que se quiere ver es lo nuevo, esto es distracción. Esta distracción es ver hacia todas partes, pero no quedarse circunspectivamente en alguna.

En las habladurías, el Dasein sabe qué ver y con la curiosidad el Dasein puede ver. El fenómeno de las habladurías está a la par del fenómeno de la curiosidad, estos dos fenómenos se presentan para que se puede tener una comprensión media de las cosas.

### 1.3.4.3 Ambigüedad

Las habladurías posibilitan que “uno” pueda hablar de todo, que todo esté a la posibilidad de ser comprendido por el simple hecho de comprender las palabras. Esto modifica la manera como el Dasein comprende el mundo, puesto que de todo se puede hablar y todo es comprendido sin una experiencia auténtica con el ente.

Esta forma de oír permite hablar de lo que las cosas son y, por lo tanto, dictaminar lo que se debe hacer con ellas. Lo crucial de hablar de lo que será no recae en esperar que lo que se presiente se realice, sino en el mismo hecho de presentir. No importa si lo que se presiente llega a ser, porque cuando esto pase la curiosidad de ver algo nuevo se va. Igualmente, no importa si lo que se presiente no llega a ser. La comprensión del mundo en lo público es ambigua por la curiosidad y las habladurías, todos hablan pero nadie tiene una relación comprensora-interpretante del ente del que se habla.

### 1.3.5 La caída

La investigación realizada en los apartados anteriores conduce al fenómeno de “la caída”. La caída es “un modo fundamental de ser de la cotidianidad, que nosotros llamamos la *caída* (*Verfallen*) del Dasein.” (Heidegger, 1997, p. 198). Debido a que ya se ha analizado el Dasein en el mundo, ahora se analizará un modo particular de ser en su ahí.

La ocupación en la caída se caracteriza porque el Dasein se absorbe en el mundo. A este modo de ser del Dasein Heidegger lo llama “no-ser”. Este no-ser significa que el Dasein no es *sí mismo*, esto es, el Dasein está en el mundo sin una interpretación originaria de sí. En suma, en la cotidianidad se pierde el ser del Dasein, puesto que en dicho ámbito este se encuentra rodeado de la habladuría, la ambigüedad y la curiosidad. Estos fenómenos encubren el ser del hombre, esto es, en la cotidianidad el Dasein cae bajo la dictadura del uno, bajo el imperio de la inautenticidad. Estos fenómenos son posibles en la estructura existencial del Dasein: comprensión, estados afectivos y discurso.

La habladuría abre para el Dasein el estar vuelto comprensor hacia su mundo, hacia los otros y hacia sí mismo, pero de tal manera que este estar vuelto hacia... tiene la modalidad de un estar suspendido en el vacío. La curiosidad abre todas y cada una de las cosas, pero de tal manera que el estar-en se halla en todas partes y en ninguna. La ambigüedad no oculta nada a la comprensión del Dasein, pero sólo para retener al estar-en-el-mundo en ese desarraigado “en todas partes y en ninguna. (Heidegger, 1927, p.199)

El Dasein se ocupa con el mundo, está en solicitud con los otros, de tal manera, que queda dentro del mundo de forma impropia. Estar al cuidado de los otros es una forma de ser por-mor de ellos; estar en las cosas implica ser con las cosas. El Dasein asume la existencia que le es impuesta en la esfera pública de la inautenticidad, a esto se lo denomina con el concepto “caída”.

Con el concepto de caída se dice que el Dasein ha caído en el mundo, ha caído de sí mismo en el mundo que lo conforma, pero ha caído completamente en él. Esta caída puede ser propiciada por el mismo Dasein, quien se deja tentar por “caer en la carencia de fundamento” (Heidegger, 1927, p.199), de lo cotidiano. En la caída el Dasein se encuentra en un estado de tranquilidad en torno a su ser, pues aquél ignora que está viviendo una existencia impropia, ya que todo está dicho y nada queda por descubrir y repensar.

Las habladurías pueden ser tales que el Dasein puede sentir la vida auténtica. Sin embargo, esta tranquilidad es movimiento. “La caída es concepto ontológico de movimiento.” (Heidegger, 1927, p. 202) porque el Dasein se mueve entre varios fenómenos que propician la caída: “Los fenómenos de la tentación, tranquilización, alienación y del enredarse en sí mismo caracterizan el modo de ser específico de la caída” (Heidegger, 1997, p.200). Sin embargo, el Dasein no se queda en el estado de “caída” que en último momento es un despeñamiento, ya que todo lo que aquel comprende no es auténtico y el Dasein quiere tener una interpretación auténtica. La comprensión a medias pregunta por qué es lo que se debe comprender y eso permite que aflore la inestabilidad propia de la comprensión impropia. El Dasein es arrancado de sí mismo y, de esta manera, alienado. En esta incompreensión el Dasein se enreda en sí mismo. Lo público le muestra al Dasein que la vida impropia y su movimiento es progreso. El mismo Heidegger llama a esta “vida de progreso” un despeñamiento. Todo esto es un torbellino, en el cual se mueve el Dasein a sacarlo de lo propio, le tranquiliza y le agita por una comprensión auténtica.

La existencia del Dasein es fáctica, esto significa que este ser, que se mueve en el torbellino, le va su ser, porque la facticidad le permite ser en el momento, asumirse a sí mismo. El hecho de que el Dasein tenga esos movimientos en la caída, no indica que los movimientos sean propios de la existencia, sino unos modos de ser de ella. Lo fáctico es que el Dasein sea y que en el mundo pueda caer.

## **Capítulo 2:**

### **2. Educación como formación y Heidegger**

En el presente capítulo se desarrollarán algunos argumentos para respaldar la tesis según la cual la educación tiene como objetivo la formación. Esta tesis guía la primera parte de este capítulo; se tomarán algunos autores y su visión de pedagogía para tener la visión sobre la educación en cuanto formación. Han faltado algunas figuras importantes, sin embargo, no se podrían incluir todos los autores en este capítulo, sería un trabajo muy extenso para esta primera parte.

Los autores se tomarán de acuerdo con un orden cronológico, pues se quiere tomar una visión importante en el paso del tiempo. Esto no significa que se pretenda rastrear el concepto *formación* en la historia de la pedagogía, la finalidad es ver argumentos que puedan apoyar la tesis: la educación tiene como objetivo la formación del estudiante.

Las razones que se van a analizar conducen a que se vea la pedagogía en cuanto formación del individuo. Aunque es claro que la pedagogía reflexiona sobre otros ámbitos, sin embargo, en el presente trabajo se tomará la pedagogía en cuanto esta reflexiona la formación.

En la segunda parte del presente capítulo se analizarán algunas investigaciones sobre las implicaciones de la filosofía heideggeriana en la pedagogía. Para esta segunda parte se tomará el libro de Steven Hodge *Heidegger: Challenge to education*, este libro será de gran ayuda para lograr el objetivo de este segundo apartado: investigar las implicaciones de *Ser y tiempo* en el campo educativo. Además de estudiar las investigaciones compiladas por Hodge se investigaran argumentos por otros autores.

## **2.1 Educación y formación**

En el primer apartado de este capítulo argumentaré, basado en ciertos autores, en qué sentido la educación tiene como objetivo la formación.

### **2.1.1 La *Paideia* como formación**

En esta primera parte se analizará el modelo de educación griega conocido como *paideia*, el fin de este análisis es argumentar cómo el objetivo de la educación es la formación. El estudio de las prácticas educativas de la Grecia clásica ayudará a pensar cuál era el objetivo en este modelo. Se estudiará el objetivo de las prácticas educativas sin explicitar el contenido del mismo. Es decir, la educación griega tiene como objetivo formar al hombre bajo un ideal, por esta razón sólo es pertinente analizar el objetivo de la formación para los griegos, mas no el ideal que se perseguía detrás de la formación. Se procede de este modo porque lo importante para este capítulo es ver qué fines seguía la educación. Para lograr este objetivo se tomará la introducción del libro *Paideia: los ideales de la cultura griega* (1942) de Werner Jaeger, pues en esta parte se analiza la educación griega y sus fines.

La educación es el modo como la sociedad conscientemente transmite sus valores. La educación nace en la comunidad y mediante las leyes de la misma se mantiene. Por tal razón, la educación se rige por los cambios de valores en la sociedad,

Y puesto que el desarrollo social depende de la conciencia de los valores que rigen la vida humana, la historia de la educación se halla esencialmente condicionada por el cambio de los valores válidos para cada sociedad. (Jaeger, 1942, p.4)



La educación siempre participa en las comunidades, aquella es el instrumento para formar individuos conforme a las normas. Por ejemplo, en la antigua Grecia los valores de la comunidad configuraron la manera de educar, la comunidad griega mantuvo su historia gracias a que la educación tenía un fin “la formación de un alto tipo de hombre.”(Jaeger, 1942, p6)

La comprensión de la naturaleza humana en la cultura griega afectó la comprensión del camino que el hombre debía seguir, seguir este camino es posible por la educación. La educación fue la herramienta de la cultura para lograr el ideal que tenía esta cultura griega, puesto que esta cultura desarrolló una visión de hombre bajo la cual todo ciudadano debía ser formado. Esto fue posible porque los griegos siempre se interesaron por el hombre a lo largo de la historia clásica, este fue un tema central y la formación de este hombre fue fundamental para mantener la sociedad, “Ya desde las primeras huellas que tenemos de ellos, hallamos al hombre en el centro de su pensamiento.” ( Jaeger, p.11, 1942). Así, la educación se consolidó como formación del hombre hacia un ideal y todos los conocimientos griegos los podían utilizar para mejorar educación,

Poner estos conocimientos, como fuerza formadora, al servicio de la educación y formar, mediante ellos, verdaderos hombres, del mismo modo que el alfarero modela su arcilla y el escultor sus piedras, es una idea osada y creadora que sólo podía madurar en el espíritu de aquel pueblo artista y pensador. (Jaeger, 1942 p.11)

Todos los conocimientos del pueblo griego se pudieron promover, los valores de la sociedad se podían pasar en generaciones, porque la educación moldeaba a los ciudadanos a una forma de ser, “La palabra alemana *Bildung* (formación, configuración) designa del modo más intuitivo la esencia de la educación en el sentido griego y platónico” (Jaeger, p.11). Los griegos tuvieron un ideal de hombre que fue transmitido en la sociedad, los hombres griegos debían ser tal como el ideal lo designaba.

Cuando el curso de la historia griega llegó al imperio romano, los valores griegos pasaron a ser la veneración de las antiguas tradiciones. En este caso, el pueblo se preocupaba por mantener la tradición, lo cual llevó a que se formaran ciudadanos que veneraran a la Grecia clásica.

### **2.1.2 El concepto de “formación” en Jean-Jacques Rousseau**

A continuación se estudiará el concepto de *formación* en el libro *El Emilio* de Jean-Jacques Rousseau, pues este filósofo propone un camino a seguir en las prácticas educativas. Este camino

muestra un modelo educativo en el cual están implícitas las razones que permiten pensar la educación en cuanto formación. Las implicaciones en esta obra serán de gran utilidad para el fin de este capítulo.

En *El Emilio* Rousseau plantea la siguiente analogía “Se consiguen plantas con el cultivo, y los hombres con la educación” (Rousseau, 1990, p.7), de esta forma se da a conocer *grosso modo* la visión de educación del filósofo francés. Sólo con la educación la sociedad puede hacer que el hombre viva, debido a que la sociedad educa al hombre y evita que este perezca, la educación es condición de posibilidad del hombre en sociedad. El contenido del objetivo en el modelo educativo rousseauiano es el buen uso de la razón, ya que cuando se hace uso de la razón el hombre se puede cuidar a sí mismo. La educación en este modelo también tiene un objetivo claro: formar. Esta formación se hace en cuanto se tiene una visión de hombre ideal. Las prácticas educativas deben llevar a que el estudiante pueda llegar a ser hombre.

Para Rousseau, la educación se equipara a la formación del humano. Este filósofo propone tres tipos de educación o tres ámbitos en donde el hombre se educa. El primero de ellos es la educación natural, el segundo la educación de las cosas y, por último, la educación humana, la cual atañe a este capítulo, pues esta última determina el modelo de sociedad en función de la búsqueda de una armonía. En esta explicación el filósofo dice “Cada uno de nosotros está formado por tres clases de maestros.” (p.7); posteriormente indica “sólo cuando (las enseñanzas y las prácticas del discípulo) coinciden y tienden a los mismos fines logra su meta y vive consecuentemente. Sólo éste estará bien educado.” (p.7).

El filósofo francés plantea formar al niño de acuerdo con la fuerza de la naturaleza y que en la juventud sea educado con la razón. Cuando Rousseau propone la fuerza en la formación del niño habla de la fuerza de la naturaleza sobre el niño. En esta visión se forma al ser humano, primero en el conocimiento de la naturaleza para que después haga uso de su razón:

Entre todas las facultades del hombre, la razón, que por decirlo así es un compuesto de todas las demás, es lo que con más dificultad y lentitud se desarrolla, ¡y de ella se quieren apoyar para desarrollar las primeras! La obra maestra de una buena educación es formar a un hombre racional, ¡y se pretende educar a un niño por la razón! Eso es comenzar por el final, y querer hacer del instrumento la obra. (Rousseau, 1990, p.46)

Esta forma de ver la educación muestra una visión de hombre, ve un camino en el cual el ser humano debe seguir su destino. Rousseau considera que la educación tiene como objetivo la formación del hombre conforme a un ideal que se tiene de este.

La visión de hombre en esta propuesta se enfrenta a dos posiciones opuestas,

El hombre de la naturaleza lo es todo para sí; él es la unidad numérica, el entero absoluto, que no tiene más relación que consigo mismo o con su semejante. El hombre civilizado es una unidad fraccionaria que determina el denominador y cuyo valor expresa su relación con el entero, que es el cuerpo social. (Rousseau, 1990, p.8)

Las dos concepciones a las que hace alusión el pasaje citado permiten entrever el ideal de hombre que tiene Rousseau, un tipo de hombre que no entre en contradicción con la naturaleza, ni con los demás seres humanos. Para Rousseau es importante formar a un hombre que pudiese superar la contradicción que vive el hombre en la sociedad “Si los dos fines que nos proponemos pudieran unificarse borrando las contradicciones del hombre, eliminaríamos un gran obstáculo para su felicidad.” (Rousseau, 1990, p.9). Como se puede ver, en esta propuesta hay una visión de hombre ideal a formar,

El oficio que quiero enseñarle es el vivir. Cuando salga de mis manos, yo estoy de acuerdo, en que no será ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote; primeramente será hombre, todo cuanto debe ser un hombre y sepa serlo, si fuera necesario, tan bien como el que más, y aunque la fortuna quiera hacerle cambiar de situación, él siempre se encontrará en la misma. (Rousseau, 1990, p.10)

### **2.1.3 El concepto de “formación” en Immanuel Kant**

A continuación, se analizará la posición kantiana respecto a la educación. Aunque, Immanuel Kant en su *Tratado de pedagogía* se aleja de Rousseau, en cuanto este último plantea educar al hombre bajo la razón después de educar bajo la fuerza. Se tomará en cuenta la postura de Kant por ser una figura importante para la educación en la Ilustración y porque este filósofo comparte la visión de la educación como formación.

Para Immanuel Kant el hombre es la única criatura que ha de ser educada. Para el filósofo la educación es propia del ser humano, pues los animales están dotados de una razón propia que les permite sobrevivir, en cambio los humanos nacen desprovistos de ella. Ya que el humano nace sin el uso necesario de la razón para sobrevivir necesita construir la misma, “Pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que

construir los demás.” (Kant, 2003, p.1). Formar humanos de acuerdo con el uso de la razón es el fin de la educación de generación en generación.

De acuerdo con Germán Vargas Guillen (2006), “En su *Tratado de pedagogía*, Kant estudió el problema de la formación del niño y del joven.” (2006, p. 28). Para Kant la persona se formaba por medio de la educación. En esta reflexión hay un papel determinante de las máximas; en suma, se trata de que la razón ‘guíe’ y ‘alumbre’ (Ilustración) las perspectivas históricas. Para Kant al hombre se le debía formar desde la racionalidad, es decir, como ser racional.

Para Kant es importante formar al humano en el uso de la razón, porque si alguien hace uso de su libertad sin restricciones desde su niñez en el futuro tendrá conductas propias de lo que Kant llamaría salvajes. Los jóvenes a los que nunca se les contradice se hacen hombres que siguen fielmente sus caprichos, caen en el exceso porque nunca se les formó para ser hombres en sociedad.

Ya en este punto es visible cómo Kant comprende la educación, debido a que este tiene una visión de hombre ideal y bajo esa visión invita a que se forme al hombre. De hecho, para Kant, el hombre con educación puede llegar a ser hombre, pues con la educación se le puede formar como tal. La visión de hombre permite educarlo, gracias a que esta visión muestra cómo hacerlo, de esta manera se afirma que el hombre es un proyecto por hacerse. La visión de hombre le permitió pensar a Kant su concepto de pedagogía.

Ahora bien, para el filósofo alemán la educación aún debe ser construida para formar a un hombre ideal. En palabras de Kant (2003):

Solamente pueden darse una uniformidad entre ellos en tanto que actúen bajo los mismos principios y que estos principios se conviertan para ellos en una segunda naturaleza. Nosotros podemos trabajar en el plan de una educación conforme con los fines que nos propongamos, y dar instrucciones a la posteridad para que ella pueda realizarlas poco a poco. (p. 12)

La educación debe ser pensada bajo principios que puedan regir a toda la humanidad. En esta visión el hombre “primero debe desarrollar el suyo (destino), lo que no puede lograr sin tener antes una idea de su propio destino.” (Kant, 2003, p.12). El hombre debe ser formado en cuanto un ideal, esto no tiene como objetivo el ser individual, sino la humanidad. La educación, entonces, es la herramienta social para que el hombre pueda llegar a su destino, destino que es iluminado por la razón. “Se puede, pues, constatar una secuencialidad en la propuesta; en ella

hay un presupuesto, a saber, que: es posible educar al hombre (*Menschheit*) en función de los proyectos que abre la razón, en perspectiva de un “sentido cosmopolita”. (Vargas, 2006, p. 28)

El hombre en sociedad debe alcanzar una forma de vida, por tal razón, el hombre debe ser formado en la sociedad

en la propuesta kantiana este encuentro es dado gracias a la *racionalidad* y a la *forma de vida* o el *mos* que se convierte como tal en *costumbre*, es el modo de ser racional-desde luego, se trata de una racionalidad que *vale para uno y para todos* (Varagas, 2006, p. 31).

La forma de vida, que el hombre debe alcanzar para vivir en sociedad, se alcanza por la educación que la misma sociedad ofrece. Toda comunidad tiene una visión de hombre y bajo esta visión forma al hombre, así lo educa. Así, el hombre pasa a ser un proyecto en la comunidad, una visión que se tiene entre sociedad.

Esta educación debe ser construida con el uso de la razón, para que así se pueda formar la razón misma. En otras palabras, la educación busca formar la razón con base en la razón misma. Esto parece enredar un poco el asunto, por esta razón Kant (2003) diría: “De aquí, pues que la educación sea el problema más grande y el más difícil que pueda proponérsele al hombre. La inteligencia depende de la educación, así como la educación depende de la inteligencia” (p.12). Por lo tanto, el filósofo piensa que es necesario un estudio sobre la educación: “En educación, el mecanismo debe transformarse en ciencia, pues, de lo contrario, no constituiría jamás un esfuerzo continuo, y permitiría por tanto que una generación pudiera muy bien echar abajo lo que otra hubiera construido” (Kant, 1985, p.13). De acuerdo con Vargas (2006) en *Filosofía, tecnología, pedagogía*, “Puede entonces decirse que la educación investiga los principios reguladores: la pedagogía no habla del ser, sino –por su propia naturaleza- del *deber ser*.” (p. 29). Más adelante continua “Por eso mismo es una reflexión sobre lo-todavía-no que se abre como horizonte de posibilidades tanto para el sujeto singular como para la especie humana” (p.29). Aunque Vargas no concibe la pedagogía como ciencia, concuerda con Kant en que la pedagogía, en cuanto formación, debe analizar los proyectos de lo que será el hombre. Esto lleva a que se pueda hablar del campo pedagógico como el campo que investiga cómo es posible proyectar al hombre a una idea de ser.

Esta visión de pedagogía también es cercana a Rousseau

Por lo mismo que la educación es un arte, casi es imposible su logro, puesto que de nadie depende el concurso de causas indispensables para él. Todo cuanto puede conseguirse a fuerza de diligencia es aproximarse más o menos al propósito, pero se necesita suerte para conseguirlo (Rousseau, 1990, p.7).

La pedagogía investiga cómo es posible realizar la visión de hombre. En la visión kantiana la criatura humana debe ser educada para ser hombre, puesto que el hombre es un proyecto por hacerse. La visión de hombre le permitió pensar a Kant la pedagogía,

La cuestión ¿qué es el hombre?, que de consuno se entiende como la que da con el resumen de toda la filosofía práctica de Kant, está en el centro de la reflexión que él hiciera sobre la pedagogía. Desde el punto de vista de los intereses de esta investigación, se puede resumir una respuesta a esta pregunta con una sola sentencia: el hombre es un ser educable; y esto no es una razón de la mera posibilidad, sino como una nota característica de la esencia de lo humano, es decir, el ser humano no sólo puede, sino que requiere ser educado. (Vargas, 2006, p. 30)

Cuando Kant piensa la construcción del ciudadano, pasa al campo educativo, pues en la educación se formará ese ser humano que podrá vivir en sociedad. En la educación se conduce al ser humano a una visión de ciudadano.

#### **2.1.4 El concepto de “formación” en Wilhelm Flitner**

Para continuar con el análisis de la educación en cuanto el fenómeno de la formación se tomará a Wilhelm Flitner, un representante de las pedagogías culturistas. Se toma este autor porque se consideran valiosos sus aportes a la pedagogía y, aunque se considera que muchas de sus conclusiones son de un periodo pasado, “los conocimientos educativos son acumulativos y difícilmente se puede considerar que alguno de ellos haya dejado de tener alguna vigencia en el conocimiento actual de la realidad educacional.” (Rincón, 2016, p. 297). Igualmente, sus argumentos sustentarán la tesis del presente capítulo.

Al inicio del libro *Manual de pedagogía en general* (1972) Flitner afirma que “La reflexión sobre la educación y la formación va unida a la reflexión sobre el hombre mismo y su obrar en general, de manera que ambas resultan inseparables.” (p.13). El autor dice esto porque al reflexionar sobre el hombre se piensa cómo este se cuida en el mundo, es decir, se piensa cómo el hombre se ha formado en el buen uso de la razón.

Antes del siglo XIX la educación fue producto de otras ciencias, pues la educación era analizada por las investigaciones científicas sobre la naturaleza del hombre. En un momento, el análisis sobre la educación dejó de ser un producto de otras ciencias para constituirse como un saber propio, un saber que requería ser analizado en sí mismo, “en el siglo XIX, la pedagogía llegó definitivamente a constituirse en saber positivo.” (Flitner, 1972, p. 15). Cuando la pedagogía se constituye como saber propio no pierde su carácter filosófico, lo que en ese entonces se constituye es la reflexión filosófica sobre las investigaciones científicas con el fin de enriquecer la práctica educativa, “la pedagogía ha logrado su posición de independencia entre las restantes ciencias pragmáticas del espíritu, como también ha vuelto a encontrar su carácter filosófico.” (Flitner, 1972, p. 15)

La teoría pedagógica ayuda a la práctica de la educación. O sea, lo que se teoriza en la pedagogía se lleva a cabo en la práctica educativa. Para Flitner en los tratados de pedagogía se incluyen los fines de los educadores “con vistas a la formación de la nueva generación de educadores” (Flitner, 1972, p.16) Las teorías se hacían para que en la práctica educativa se formarían nuevos educadores. Estos manuales de pedagogía se pueden dar en muchos ámbitos, no solo en la escuela “Hay también manuales de pedagogía para maestro de todo tipo, para maestras de los jardines de infancia, para sacerdotes, para dirigentes de movimientos juveniles, para padres” (Flitner, 1972, p. 17)

Para Flitner la pedagogía es

La unificación de todas las normativas de la educación, la reunión de toda la experiencia pedagógica, esto es, la teoría de la praxis de la educación en toda su extensión. Es la reflexión sobre los hechos y sobre la tarea educativa en cuanto tal, liberada de la estrechez que imponen los intereses particulares por determinado tipo de praxis (1972, p. 17).

Lo dicho hasta el momento no significa que otras ciencias no realicen aportes a la pedagogía, sino que las ciencias positivas pueden hacer aportes psicológicos, biológicos, sociológicos, etc... siempre que la pedagogía haga una reflexión propia sobre ellos. En otras palabras, no se trata de asumir estos aportes sin más, sino hacer una discusión filosófica sobre los mismos,

Con razón piensa María Montessori que hoy día nosotros, a causa de nuestros conocimientos científicos sobre el desarrollo del hombre, sobre sus relaciones con el medio y su época, podríamos formar hombres más sanos, más valientes y vigorosos, capaces de llevar a cabo en la lucha de la vida tareas muy diferentes a las de las generaciones anteriores y dotados de una mayor adaptabilidad (Flitner, 1972, p.22).

#### **2.1.4.1 El lugar de la educación**

Flitner ve con gran importancia la incidencia de la cultura en la educación, pues él dice que “La formación se acentúa no sólo a través de su relación con el individuo, sino también a través de su adaptación a una situación histórica y social.” (Flitner, 1972, p. 142) La educación siempre se da en un lugar, en una sociedad. Los valores de la sociedad hacen educación. Esta visión de sociedad en armonía perfecta es lo que hace que Flitner exponga el fin de la educación. De acuerdo con Rincón (2016) esta visión de sociedad hace que en la educación “el mundo histórico no debe ser cuestionado, ya que al estar impregnado del Espíritu Absoluto le otorga el valor de realidad universal indiscutible” (p. 299).

De acuerdo con lo anterior, en la sociedad los adultos deben guiar al educando hasta que él pueda cuidar de sí mismo. Para sustentar este punto Flitner define la educación “como el conjunto del acontecer y del hacer que surge de la tendencia a la regeneración de los grupos históricos y a la incorporación social del individuo no adulto.” (Flitner, 1972, p.40). La sociedad tiene el ideal de ser humano, los individuos tienden a buscar lograr el ideal que la sociedad supone. Por esto último, cuando se educa se suponen ideales en el educando, la visión que se tiene de ser humano permite que surja el acto educativo, “La idea de una posible perfección terrena, la idea de salud, formación, saber, capacidad, orden interior, energía de carácter y madurez, es inseparable del concepto de persona.” (Flitner, 1972, p. 108)

Es posible que aquí surja una pregunta: ¿cómo es posible transmitir valores de una generación a otra con la educación? Para que lo anterior se cumpla, Flitner piensa que la pedagogía debe promover “la formación pedagógica.” (Flitner, 1972, p.23). Esto último quiere decir que la pedagogía debe alentar a los educadores con un fin específico, al educador “Ha de importarle la ordenación de las investigaciones particulares dentro de un sistema unitario de conceptos educativos y la fundamentación de una mentalidad educativa pública, transmisora de valores de nuestro ámbito cultural” (Flitner, 1972, p. 23)

#### **2.1.4.2 Educación y formación en Flitner**



Flitner diferencia educación y formación. Para el autor la educación, tiene dos sentidos: uno activo y otro pasivo. El activo es la acción del profesor sobre el educando y el pasivo es cómo acontece la educación en el educando, o sea, los efectos que las prácticas del maestro generan en el educando. Al fenómeno pasivo el autor le llama la “formatividad”, “como segundo concepto fundamental aparece después el ‘educando’, que no puede ser considerado como objeto de la actividad educadora y, en ningún caso, como su ‘material’, sino desde el punto de vista de la formatividad.” (Flitner, 1972, p.81). Para Flitner la formación es la parte activa de la educación, pues esta forma al educando. Si se utiliza la palabra formación para designar todo el acto educativo se estaría pensando únicamente en la actividad del maestro.

La formación como fenómeno de la educación es el fin de la misma, ya que con la educación se busca formar al estudiante bajo un ideal. En otras palabras, la actividad del educador busca un resultado en el educando. Cuando el educador forma también piensa en lo formativo, puesto que si no reflexiona sobre lo formativo no puede formar. La actividad lleva a que se retome el acto pasivo de la educación. Se pueden planificar completamente los métodos al momento de educar, pero los efectos en el educando no están planificados, aquellos pueden variar. Cuando el educador desea formar sabe que los resultados de sus actos dependen de la formatividad. Por lo tanto, la formación es el fin de la educación y para llegar a este fin se debe reflexionar sobre lo formativo.

Igualmente se supone como formable la vida personal, que se traduce como conciencia en el obrar y como conciencia existencial. Ésta es la dimensión de la existencia que hace hombre al hombre; del despertar de la mismidad personal depende el que todos los demás niveles de la persona lleguen a formar una coherencia viva, el que lleguen a integrarse. (Flitner, 1972, p. 112)

Formar bajo un ideal de hombre se puede tomar en un sentido incorrecto si no se reflexiona sobre la formatividad: “La educación no puede formar a la juventud de un modo uniforme bajo la presión de ideales absolutos, no puede ser ‘idealista’” (Flitner, 1972, p. 151). No es posible formar sin pensar en las elecciones del humano mismo. Por lo anterior, no se debe confundir el concepto “formación” a modo que el educador sea alfarero y el educando sea el barro, o sea, el educador que moldea al educando a su gusto. El educador debe potenciar en el educando la libertad del mismo. Cuando se plantea este ideal de hombre, Flitner (1972) levanta una objeción “¿no se ha vuelto a señalar un ideal? ¿No es este ideal el dominio de la vida, de la auténtica posición en la realidad, de la subordinación a la verdad?” (Flitner, 1972, p. 151) a esta objeción

el autor responde “Ciertamente, podemos ver en esto el objetivo de la educación si es que queremos arriesgarnos a proponer una fórmula general y, por ello, necesariamente indeterminada”. (Flitner, 1972, p.151). La educación es formación en cuanto el educador comprende que el educando tiene una relación activa con el conocimiento, formar no obvia el sentido pasivo del significado de “educación”.

### **2.1.4.3 Conclusión**

Flitner ha hecho una distinción entre el concepto de formación y educación. El autor ve el concepto de “educación” en un sentido general y el concepto de “formación” como un fenómeno de la educación. Esta distinción difiere del uso de concepto de formación en filósofos como Kant y Rousseau, debido a que la educación ya no es formación, la formación es parte activa de aquella. Este punto de vista, sin embargo, no se separa de los otros autores, pues aunque Flitner diferencia los conceptos, subordinando el uno al otro, el objetivo de la educación sigue siendo la formación, la diferencia es que ahora se agrega la “formatividad”.

La formatividad no es un concepto que exija dejar de pensar en la formación, aquel concepto se piensa cuando se forma. Como se dijo al final del análisis sobre la educación en Flitner, al formar se debe contemplar lo formativo. En otras palabras, el concepto de formatividad es un fenómeno importante para pensar; sin embargo, la formatividad solo es posible dentro de la formación y la formación debe pensar la formatividad para poder llegar a su fin.

Esta concepción o visión guarda similitudes con la concepción de Jaeger que se analizó en la primera sección del presente capítulo. En las visiones que se han analizado, la educación surge de acuerdo con los principios que se tienen en la sociedad y la educación tiene como fin último la formación del hombre, en cuanto se tiene un ideal de formar a este último. Pensar la formación como el objetivo de la educación es algo que se mantiene como fin último a lo largo de la historia de acuerdo con los autores ya estudiados.

### **2.1.5 Educación y formación en *Filosofía, pedagogía, tecnología***

A continuación, se tomarán las conclusiones del libro *Filosofía, pedagogía, tecnología* de Germán Vargas Guillen sobre el objetivo de la pedagogía, la formación. Se tomarán argumentos de este libro que contribuyan a definir el objetivo de la educación. Para definir el objetivo de la pedagogía, en primer lugar, se explicará qué entiende el autor por pedagogía. En segundo lugar, se expondrá el fin de la pedagogía.

Para el autor colombiano, la pedagogía es el campo en el cual se estudian las prácticas educativas. El objetivo de estas prácticas educativas es que los estudiantes construyan conocimiento, este conocimiento es racional, el estudiante debe racionalizar los contenidos que se le presentan. El saber pedagógico reflexiona cómo las prácticas educativas logran que el estudiante racionalice contenidos.

La pedagogía puede nutrirse de otras disciplinas para construir su conocimiento sobre la naturaleza del hombre. Los saberes de otras ciencias se unen a la racionalización de las experiencias educativas para construir una reflexión más rica. Esto no significa que sea imposible comprender los actos educativos desde sí mismos, no se trata de tomar únicamente los saberes de otras ciencias para pensar la educación, la pedagogía reflexiona racionalmente, ya sea desde sí misma o con ayuda de otras ciencias los actos educativos.

Cuando se requiere reflexionar sobre la formación del humano, sobre su futuro en la cultural, se recurre a la pedagogía. El saber pedagógico conversa con otras ciencias y toma en su lenguaje lo que estas dicen. El lenguaje pedagógico reflexiona de manera cualitativa las experiencias educativas. “Nuestra tesis es que ello es posible si se mira como núcleo de la investigación cualitativamente la *formación* como elucidación ética/estética” (Vargas, 2006, p.97). Los estudios cualitativos permiten que se piense desde la cultura de los estudiantes su formación,

Concluyo, pues, diciendo que en un mundo cansado del cientificismo y de la razón calculadora, la pedagogía puede mantenerse al nivel de un saber riguroso y objetivo que lleve a plenitud el espíritu humano; objetivación en donde se mantiene el recurso a la razón quizás ya basada en la intuición, la sensibilidad, la emoción, en formas de vivencias que nos permiten *más que predecir*, preveer, proyectar e iluminar propuestas de humanidad auténtica y universal nacidas de nuestra situación particular, de nuestra propia experiencia de ser (Vargas, 2006, p.100).

Desde la perspectiva de Vargas la pedagogía analiza la formación en cuanto pretende formar al estudiante desde un ideal. La pedagogía es el campo de reflexión de la praxis educativa, la educación es el método para formar, la formación se da en cuanto existe un ideal de humano.

Para el autor la pedagogía estudia los proyectos de ser del humano, este análisis se realiza para saber cómo se puede formar por medio de estos proyectos. Por esta razón Vargas (2006) dice

La educación y las ciencias sociales, al enfrentar el problema de la formación (pedagogía), se dan a la tarea de fundamentar alternativas para que la vida en comunidad, la conformación de colectividades y la organización del Estado hagan posible que se realice plenamente el sentido de humanidad. (p. 12)

El fin de la educación es la formación, por lo tanto, la pedagogía estudia cómo es posible formar.

Para Vargas la pedagogía reflexiona de manera filosófica. Este punto de vista es similar al que se expuso con Flitner,

La educación –al plantear los interrogantes propios de los procesos formativos (*pedagógicos*)- y las ciencias sociales vuelven una y otra vez a la filosofía cuando se preguntan por sus fundamentos, por su sentido, por la validez de sus métodos de investigación. (Vargas, 2006, p. 12)

En este punto, Vargas se acerca Flitner, pues los dos ven que la práctica educativa llega a la reflexión filosófica, sin embargo, se separan en su visión de pedagogía como ciencia. Para el autor colombiano no se debe pensar los actos pedagógicos de manera objetiva, es importante la subjetividad del perceptor para el fin pedagógico.

### **2.1.6 La pedagogía en cuanto formación**

De acuerdo con los autores estudiados en el presente capítulo, los actos educativos pretenden formar al estudiante en cuanto hay un ideal de hombre. La praxis educativa nace de la cultura, esta última ve la educación de manera teleológica, la formación del hombre en la educación pública nace de la visión cultural. La pedagogía analiza las praxis educativas y busca métodos racionales para cumplir sus objetivos.

Las visiones de pedagogía estudiadas hasta el momento permiten concluir que el fin de la educación es la formación y la pedagogía debe reflexionar sobre este fin. La pedagogía en cuanto formación, es la pedagogía en cuanto piensa un objetivo. Lo anterior no excluye otros objetivos propios de las reflexiones pedagógicas, es claro que las reflexiones en este campo cumplen su función en varios fenómenos educativos. Sin embargo, para los fines del presente trabajo es

necesario fijar la mirada en el fenómeno de la formación, el cual, de acuerdo con los argumentos estudiados, parece ser el objetivo principal de la educación.

## **2.2 Heidegger y la educación**

### **2.2.1 Implicaciones de Heidegger en la pedagogía desde las investigaciones de Steven Hodge**

La intromisión de la filosofía heideggeriana en el campo educativo no es del todo directa, “El trabajo de Heidegger contiene varias implicaciones que se pueden aplicar en el campo educativo” (Hodge, 2015, p.31, traducción propia). Estas implicaciones han sido realizadas por diferentes investigadores en el campo pedagógico. En el libro *Martin Heidegger: Challenge to Education* de Steven Hodge, se estudian las implicaciones de la filosofía heideggeriana en la educación. La obra de Hodge toma estudios realizados por distintos investigadores sobre educación y la filosofía de Heidegger, estas investigaciones, en cuanto contribuyan al objetivo del presente proyecto, serán estudiadas en el presente capítulo.

De acuerdo con Steven Hodge, para Heidegger la meta principal de la educación terciaria es la pregunta por el ser,

Inicialmente, Heidegger parece haber hecho, en gran medida, responsables a los estudiantes de captar el objetivo de la educación ontológica. Con la formulación de la tesis en *Ser y tiempo* Heidegger (2010) prueba una base teórica para su programa de reforma universitaria. Como Thomson (2005) señala, el argumento de *Ser y tiempo* afirma una distinción entre ‘ontología fundamental’— la pregunta por el sentido del ser— y ‘ontologías regionales’ —delimitar la suposición ontológica relacionada con los dominios particulares o ‘regiones’ del ser (Hodge, 2015, p.34, traducción propia).

La reforma que Heidegger planea para la universidad es fundamental en su modo de investigación, puesto que la pregunta por el ser debe guiar todas las investigaciones. Las relaciones que los estudiantes tienen con las asignaturas carecen de autenticidad, debido a que se relacionan con el ser de las áreas del conocimiento sin comprender el sentido del ser en general. De acuerdo con los análisis hechos en el primer capítulo del presente trabajo, si el Dasein no tiene un acercamiento a la pregunta por el sentido del ser solo tendrá una pre-comprensión del ente de estudio. El acercamiento a un área de estudio por medio de regiones es una mirada acircunspectiva del ser ente, lo que lleva a que no exista una interpretación auténtica de lo estudiado. Sin embargo, Heidegger posteriormente renuncia a su pretensión de reforma educativa

de acuerdo con una ontología fundamental, “Él llegó a pensar que las ciencias no eran, de hecho, fundadas sobre ontologías regionales con potencial de ser alineadas con la ontología fundamental, sino que eran ontologías específicas asumidas a su propia época” (Hodge, 2015, p.35, traducción propia).

En las investigaciones analizadas en *Heidegger: Challenge to Education*, Hodge señala que existen dos corrientes que identifican las implicaciones de la filosofía heideggeriana para la pedagogía. La primera corriente toma la filosofía temprana de Heidegger, la filosofía heideggeriana desde *Ser y tiempo*, se hará una exposición más detallada de esta corriente al final de este capítulo, debido a que es más importante para alcanzar el objetivo que en este capítulo se busca. En la segunda corriente, se analizan las implicaciones de la filosofía heideggeriana en el campo pedagógico en cuanto el concepto *dis-puesto*.<sup>4</sup>

### 2.2.1.1 El concepto dis-puesto y sus implicaciones en el campo pedagógico

Lo dispuesto es la esencia de la técnica moderna, así lo explica Heidegger en el capítulo titulado *La pregunta por la técnica* del libro *Ciencia y técnica*. La técnica moderna ve en la naturaleza la posibilidad de tomar la energía que normalmente el humano no usa de ella. Por ejemplo, el campesino usa la tierra porque la cultiva, la cuida, permite que continúe su proceso de acuerdo con su ámbito; en cambio, la técnica moderna ve usos en la tierra para la conservación de la energía. La minería es un buen ejemplo de la técnica moderna, puesto que la minería extrae recursos naturales para acumular energía, esta energía se utiliza, posteriormente, para otros fines. La técnica moderna muestra una verdad de la naturaleza diferente a la cotidiana. Ahora el Dasein revela la naturaleza para ver otras utilidades.

Dis-puesto (*Gestell*) significa lo reunidor de aquel poner, que pone al hombre, esto, lo pro-voca, a desocultar lo real en el modo de establecer en cuanto lo *constante*. Dispuesto significa el modo del desocultar que impera en la esencia de la técnica moderna y que él mismo no es nada técnico (Heidegger, 1983, p.88)<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> En el libro *Heidegger: Challenge to education* el concepto a utilizar es *enframing*. Dado que esta palabra no tiene una traducción exacta al español se utilizará el concepto *dis-puesto*, de acuerdo a la traducción del texto *Ciencia y técnica* de Martín Heidegger, de la Editorial Universitaria.

<sup>5</sup> En *Heidegger: Challenge to education* la traducción al inglés en la página 28 es: Enframing means the gathering together of that setting-upon which sets upon man, i.e., challenges him forth, to reveal the real, in the mode of

Hodge, en concordancia con las investigaciones de Michael A. Peters hechas en *Heidegger, Education, and Modernity*, indica que la pedagogía puede asumir la esencia de la técnica moderna y formar en cuanto dispone del estudiante. La formación como disposición es contraria a *dejar el ente en libertad*, concepto analizado en el primer capítulo del presente trabajo. La formación dispone del estudiante porque lo toma y lo lleva a fines fuera de su mundo, así la pedagogía se asume como tecnología moderna y hace del estudiante un recurso más en el sistema de uso. La tecnología moderna según la visión heideggeriana, toma las cosas como recursos a explotar de acuerdo con los fines de la tecnología misma, una de las ideas de la Modernidad es que la técnica es la que permite ejercer un dominio sobre la naturaleza, el hombre puede transformar la naturaleza, explotarla para su beneficio. Todo eso es posible por el surgimiento de la tecnología moderna cuando la pedagogía toma la forma de la tecnología moderna los estudiantes se hacen recursos dispuestos.

En su obra, Hodge explica cómo la tecnología ve al mundo como recurso y cuando piensa al ser humano en el manejo del mundo aquel también es un recurso. La educación como herramienta para enseñar a manejar el mundo asume a los estudiantes como seres que dispondrán del mundo y, de esta manera, se dispone de los estudiantes. La pedagogía hace que el estudiante sea dispuesto,

Disponer es la forma moderna de revelar, ir por la naturaleza, naturaleza humana y las instituciones humanas. La disposición produce la educación, así, esta cambia su significado por el de una tecnología que produce un tipo especial de recurso— recursos humanos. Para Fitzsimons (2002) la disposición con sus conclusiones influencia claramente el rol de la educación. (Hodge, 2015, p.40, traducción propia).

La educación bajo esta visión se encarga de formar al hombre como recurso para la producción, el capital humano es la visión con la cual se dispondrá del estudiante, por lo tanto el estudiante no se deja en la libertad de su mundo. El estudiante dispuesto es un estudiante tomado fuera de su zona, alguien que se ha dispuesto fuera de su libertad. La educación bajo la utilidad económica toma al estudiante para sus fines,

Por ejemplo, los análisis de los sistemas educativos presentados por los reportes de la Organización para Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD 1996) y el banco mundial (2003) fijan la educación como un componente en el sistema económico. La educación como

---

ordering, as standing reserve. Enframing means that way of revealing which holds sway in the essence of modern technology and which is itself nothing technological.

componente de un sistema económico es propio de la idea contemporánea que muestra a la educación como lo esencial para la prosperidad económica. El puente entre educación y economía fue hecho por los teóricos del ‘capital humano’ como Becker (1964), quien pide traer a la mira del análisis económico el aprendizaje y la educación. La teoría del capital humano presenta un modo de comprender las ‘inversiones’, por parte de los gobiernos e individuos, en educación y entrenamiento, identificando la base racional para hacer y calcular el regreso de dichas inversiones (Hodge, 2015, p.40, traducción propia).

El hombre dentro del sistema financiero es pensado para la producción, es un ser que debe producir para la consolidación económica. De esta forma, la educación no es pensada para que el hombre se desarrolle de acuerdo con el mundo que habita y su modo de ser, sino es sacado su mundo para ser pensado en la mirada de la producción, pues el estudiante no es valorado desde sí mismo, sino desde la productividad que puede traer al sistema económico. De esta manera, la sociedad invierte en educación y el ideal del humano a formar que se tiene con esta inversión toma al estudiante fuera de sí

Con el surgimiento autónomo, sin un habitar fuera del dominio y con el imperativo de la producción continua, ningún lugar que no sea productivo está disponible. Es como si todo el mundo estuviese en lo cotidiano, prima entonces acelerar el mundo y, así, este no produce algo por sí mismo. Es un mundo en el cual los trabajadores han aprendido voluntariamente a adoptar los valores de la eficiencia como una responsabilidad moral, para lo cual parece ser requerida una subjetividad funcional. Sin un lugar desde el cual se vea el dominio, todo está oculto. (Hodge, 2015, p.43, traducción propia).

En respuesta a este punto Hodge presenta la propuesta de Thomson, en la cual las prácticas educativas deben enseñar al estudiante a habitar el mundo. *Habitar* en el sentido heideggeriano es vivir el mundo con una comprensión propia del mismo. De esta forma se evitaría que los estudiantes fuesen parte de un sistema que dispone de los entes y, a su vez, hace de las personas entes de los cuales se dispone.

Los análisis presentados en esta parte sirven para pensar la educación y la implicación de la visión heideggeriana en él. Las implicaciones de la filosofía heideggeriana en la educación con el concepto de disposición guían a que sea necesario pensar al ser humano de otra manera al momento de educarlo. El concepto que pensará al estudiante desde su mundo es el concepto “dejar en libertad” que se explicará más adelante.

### **2.2.1.2 Concepto de caída en las investigaciones de Hodge**

La primera corriente que realiza implicaciones entre la filosofía heideggeriana y la pedagogía parte de la filosofía temprana de Heidegger, es decir, parte desde *Ser y tiempo*. En el libro *Heidegger: Challenge to education* Hodge da mayor importancia a la segunda corriente, sin



embargo, para los fines del presente proyecto tiene mayor importancia la primera corriente, puesto que toma *Ser y tiempo* para sus implicaciones. Por lo tanto, a continuación se tomará la primera corriente en cuanto esta parte del concepto de caída.

El concepto de caída toma relevancia en los estudios hechos Hodge cuando se implica qué es aprendizaje para Heidegger. Hodge señala la importancia de este concepto porque con él se puede entender el aprendizaje en la filosofía heideggeriana. El autor dice al respecto:

Aprender un nuevo tema, lenguaje, trabajo, juegos, etc... implica objetos, proyectos y roles cuyos significados o posibles usos pueden ser poco claros al inicio. Inicialmente, los estudiantes están en desazón, un estado de extrañeza hasta que ingresen a una estructura de significados. Entonces, aprender de este modo es un proceso de resolver lo extraño, presenciar objetivamente las cosas que no son familiares y los roles cuyo significado potencial puede, sin embargo, ser asegurado (2015, p. 50, traducción propia).

Hodge indica que la caída se da porque el ser humano cae en un mundo que tiene un significado propio, con el paso del tiempo el ser humano le da significado lo que vive para así hacerlo familiar. De este modo, el aprendizaje es posible para el autor y, así, el concepto de caída es importante para poder comprender cómo alguien puede aprender, “Dada una garantía que otro Dasein es capaz de resolver lo que en un principio es extraño en la habilidad, actividad productiva, el estudiante tiene el potencial para establecer conexiones entre los significados que capta y los que no (Hodge, 2015, p. 50, traducción propia).

La filosofía temprana de Heidegger lleva a que el concepto de caída sea necesario para entender cómo el Dasein aprende. Para el autor, el concepto de caída lleva a que en el momento en el cual el Dasein esté frente a una situación límite en sus posibilidades existenciales se dé el aprendizaje, una situación angustiante para verse como un ser para la muerte. Esta situación puede ser provocada por el Dasein mismo o por otro Dasein. Así, el concepto de caída, que lleva al ser humano al dominio de los otros, resulta ser necesario para que se dé un acercamiento a la autenticidad, puesto que desde el ser *uno* se puede entender la finitud y también la inautenticidad, “Y el Uno es seguramente un correlato indispensable de esta necesidad de ser establecido de alguna forma, antes el Uno puede ser atrapado como un recurso de la sofocante tranquilidad” (Hodge, 2015, p.55, traducción propia).

Las investigaciones de Hodge muestran las implicaciones que tiene para la práctica docente el concepto de caída en la filosofía temprana de Heidegger. El educador también es un ser un

humano que puede estar en estado de caída, debido a que puede asumir su existencia como la dicta el sistema educativo. El educador que cae en el sistema educativo guía a sus estudiantes a la caída, es decir, lleva a sus estudiantes a ser uno.

Enseñar, como una posibilidad básica del Dasein, está fundada en un factor estructural del estar-con, en su tradición y rutina contribuye directamente a la iniciación individual del Dasein en el Uno, por el dominio de lo que se entiende, las habilidades y los roles constituyen el Uno (Hodge, 2015, p. 64, traducción propia).

El educador en su estar-con educa al Dasein porque aclara los contenidos en clase. Para Donnelly el educador se acerca al otro en cuanto entiende que este es Dasein, por lo tanto, presenta lo nuevo como algo que carece de familiaridad para el estudiante, pues para que el estudiante pueda comprender los temas deben ser familiarizados. El profesor en cuanto está-con los estudiantes toma los contenidos que va a enseñar desde la perspectiva de los aprendices y los clarifica. De esta forma los estudiantes pueden ver los temas y comprenderlos en cuanto son familiares. Estas son prácticas propias de un profesor auténtico.

### **2.2.2 Formación como “dejar en libertad”**

Anteriormente se señaló, de acuerdo con Steven Hodge, dos corrientes que estudiaron las implicaciones de la filosofía heideggeriana en la educación, la segunda corriente toma el concepto disposición para explicar la visión que se tiene del estudiante y, por lo tanto, los métodos para educarlo. El concepto de disposición trae como contraparte el concepto de *dejar en libertad*, este último se explicará a continuación desde distintos autores que hace uso de él desde *Ser y tiempo* con el fin de explicar cómo es posible formar.

En el libro *La humanización como formación* Germán Vargas señala

La formación es un poner en libertad al *ser* en su *ahí*, es la habilitación del *Dasein* no sólo para que se *ex-ponga*, sino para que en su “lenguajear” *ponga* de manifiesto –en *ex-posición*– al ser mismo. Entonces la *formación* no es una estrategia para *imponer carácter* o para *marcar*, sino que *es un salto en sí* que el ser en su *ahí* –en cuanto ente en el que se *ex-pone*–; mediante este “salto” tanto el *ahí* como *lo manifestado en el ahí* dan un paso *fuera de sí*, de este modo lo que se manifiesta en el *ahí*, *desde sí*, se *hace manifiesto* en tanto, a su turno, *manifiesta el entorno* (Vargas, 2008, p.14)

En el primer capítulo del presente trabajo se explicó el concepto de *dejar en libertad* en *Ser y tiempo*, este mismo concepto lo utiliza Vargas para explicar la formación. Las prácticas educativas tienen como objetivo formar al estudiante, sin embargo, la formación no es llenar de

contenidos al estudiante como si este fuese un recipiente vacío, esta práctica debe ser pensada en cuanto el estudiante está en un mundo. Heidegger (1998) asegura sobre este punto en *Plato's doctrine of truth*

La “alegoría de la caverna” centra su explicación sobre el poder hacernos ver y saber la esencia de παιδεία [*paidiea*] por medio de imágenes concretas contadas en la historia. Al mismo tiempo, Platón busca evitar la falsa interpretación; él quiere mostrar que la esencia de παιδεία no consiste meramente en verter el conocimiento en un alma sin preparación como si fuese un contenedor vacío que espera ser llenado. Por el contrario, la educación real descansa en mantener el alma misma y transformarla enteramente, primero que todo, guiándonos hacia el lugar de nuestro ser y acostumbrarnos a eso (p. 167, traducción propia).

En el estudio de la visión de pedagogía de Flitner se investigó el concepto de *formatividad*, este da cuenta de la actividad del estudiante en la práctica educativa. Con el concepto de dejar en libertad Vargas se acerca a Flitner, puesto que no ve el proceso de formación como un simple acto para marcar al estudiante, sino un proceso en el cual se piensa en la actividad del estudiante para formarlo. Aunque Vargas no utilice el concepto de *formatividad*, al igual que el pedagogo alemán, ve necesario pensar en la actividad del estudiante para poder lograr el objetivo de la educación, formar al estudiante.

De acuerdo con Vargas para pensar las prácticas educativas es necesario pensar al estudiante en su mundo y, de esta manera, permitir que el estudiante se revele a sí mismo. Esta implicación ayuda a comprender las críticas al sistema educativo analizadas por Hodge, puesto que estas señalan cómo el sistema educativo en busca de utilidad saca al estudiante de su mundo para hacerlo un ser productivo. Con el concepto de *dis-posición* se tomaba al estudiante para los fines propios de la economía, por el contrario, cuando se forma dejando en libertad al estudiante se ve al estudiante desde su mundo, desde allí se le educa. La implicación del concepto de dejar en libertad en el campo pedagógico es una posible respuesta a los retos que debe afrontar la educación bajo el sistema económico.

Para explicar este punto, Vargas explica la educación como donación. Para el autor la donación en la práctica educativa no significa que el educador done al estudiante un saber y que este no realice cambio alguno sobre lo donado, “lo que da al *quien* (el estudiante) su propia posibilidad efectual, sea la que fuere –abstracta, formal, material, histórica, cultural, –, la *hylé*” (Vargas, 2008, p.34). En la donación existe una producción de sentido sobre lo recibido por parte del

estudiante, esta producción no es intencional, es un proceso propio del estudiante en cuanto es *Dasein*. Existe entonces un retorno de lo donado, puesto que el educador dona y el estudiante retorna lo donado con un sentido diferente, esta acción el autor la nombra *despliegue*.

Esto es lo que *desborda* en la formación. La formación es un proyecto de *desbordamiento*. Encaminarse al *don* es encaminarse al *desbordamiento*. No hay un quien que pueda ser “productor de sentido”; pero no es que lo quiera o no lo quiera; es que su posición de *ahí* del ser, su ser *Dasein*, le impone una potencia de *despliegue*. (Vargas, 2008, p.35)

Por esta razón el acto educativo forma cuando el educador sabe que existe una producción de sentido por parte del estudiante. La educación es formar a un ser que habita el mundo y en su habitar lo comprende. Por esta razón, la pedagogía debe pensar cómo provocar la producción de sentido. Para Vargas la producción de sentido es posible en cuanto el estudiante es dejado en libertad, “la *formación* consiste en “*poner en libertad* el ser” de cada *quien* hasta que éste pueda “*hacer comparecer* en la forma justa al *ente mismo*. Como es evidente esta conclusión viene de Heidegger” (Vargas, 2008, p.36).

Dejar al estudiante en libertad es permitir que este interprete el mundo. En las prácticas educativas el maestro puede ocuparse por el saber del estudiante al punto de evitar que este se ocupe de sí, estas acciones no permiten que el estudiante sea visto desde la libertad, no pueda interpretar el mundo por sí mismo,

En otras palabras, se cuida del otro, es objeto de nuestra solicitud, pero a veces ello es tan excesivo que termina anulando al estudiante e imponiéndole una serie de disposiciones, reglas y tareas que lo someten y lo sujetan a aquello que se considera adecuado -al uno- al tiempo que le impiden entrar en disenso o problematizar su mundo circundante, distrayéndolo de su posibilidad de formularse preguntas existenciales. (Ávila, 2016, p. 100)

La formación vista como la construcción del estudiante al antojo del maestro elimina la interpretación del estudiante, dejar en libertad es permitir que el estudiante se despliegue y muestre su comprensión.

El maestro debe cuidar de sus estudiantes en cuanto los ve como *Dasein* a formar. En el cuidado excesivo el maestro puede evitar que el estudiante se piense a sí mismo, por lo tanto, el cuidado que el maestro debe tener es cuidado hacia el *Dasein*, debe pensar las maneras que el estudiante se proyecte a sí mismo frente a lo conocido, “se evitará que a través del cuidado y la solicitud, el otro deje de ver sus propias posibilidades existenciales y se cobije en la medianía” (Ávila, 2016,

p. 100). El maestro que cuida del estudiante permite que este produzca sentido a los contenidos de la clase.

Las prácticas docentes que no ven a sus estudiantes en un mundo propician el *estado de caída*. El estado caída, el cual se caracterizó en el primer capítulo del presente trabajo, es posible porque el educador no ve al estudiante en un mundo por vivir, puesto que solo lo educa para los fines que dicta el sistema educativo, omite la existencialidad del estudiante. Esto lleva a que el estudiante se aleje de la relación con el ser y sea uno. Sobre esto último Siu (2016) dice: “La caída se manifiesta en dicha educación positiva, instrumental, eficiente y normalizadora, en ella, el Dasein evade su propio ser” (p. 117).

### **Capítulo 3:**

#### **3. Conclusiones de las implicaciones del concepto de caída en la pedagogía en cuanto formación**

En el presente proyecto se han realizado investigaciones desde varios autores para poder concluir si el concepto de caída desde el fenómeno de lugar en *Ser y tiempo* tiene implicaciones en la pedagogía, en cuanto esta último reflexiona sobre la prácticas educativas que tienen como fin la formación. Con autores como Hodge, se pudo ver que existen investigaciones sobre las

implicaciones entre Heidegger y la pedagogía, desde los argumentos de Hodge la filosofía heideggeriana tiene implicaciones en la reflexión pedagógica. La filosofía heideggeriana desde *Ser y tiempo* tuvo una corriente que Hodge toma en cuenta, sin embargo, este autor es más cercano a la que él llama la segunda corriente, la cual parte desde la filosofía tardía de Heidegger.

Han existido estudios que llevan el concepto de *caída*, desde la primera sección de *Ser y tiempo*, a ser considerado dentro del ámbito pedagógico. Estudios que señalan que el estudiante en la práctica educativa debe ser dejado en libertad desde su mundo, que los contenidos que aprende deben ser familiarizados.

El concepto de caída fue caracterizado, en la primera parte de esta monografía, como el fenómeno que lleva a que una persona interprete el mundo de manera impropia, es decir, desde el dominio de los otros. Este concepto es pertinente al momento de pensar la formación del estudiante, puesto que el estudiante pensado como Dasein debe tomar los contenidos desde su mundo, desde lo familiar. Para esto último, se puede volver a las investigaciones de Donnelly, el cual señala que el acto educativo debe ser pensado desde el mundo que habita el educando, pasando los contenidos de lo extraño a lo familiar. Si lo nuevo se hace familiar el estudiante podrá interpretar desde sí lo que aprende, pues un estudiante puede tomar lo nuevo y reproducirlo, pero este saber es estéril, porque el estudiante no ha tenido experiencia alguna con el contenido aprendido, lo nuevo aún sigue siendo nuevo. Adicionalmente, con Donnelly se pudo estudiar el caso de los estudiantes que son guiados a ser *uno*, gracias a que el maestro tiene una relación inauténtica con la educación y de esta forma el maestro guía a los estudiantes a ver lo que se debe ver.

Este último punto permite pensar sobre las implicaciones que traen a la reflexión pedagógica los fenómenos del concepto de caída. La pedagogía como campo de saber que reflexiona la praxis educativa, en cuanto esta última tiene como objetivo la formación, puede tomar los fenómenos del concepto de caída y pensar cómo formar. El fenómeno de las habladurías concordaría con los estudios de Donnelly, pues con este fenómeno uno escucha lo que debe ser escuchado, así como el maestro inauténtico enseña lo que debe ser enseñado. Las habladurías es el contenido que el estudiante debe tomar sin ningún tipo de relación existencial con lo que aprende. Por ejemplo, un estudiante que llega al salón de clases, desde su llegada puede caer en las habladurías, pues el

acto de llegar puede ser producido por habladurías tales como “se debe estudiar”, este estudiante debe vivir el espacio de clase con otros estudiantes que también saben que deben estudiar, todos los estudiantes se nivelan a un dominio de los otros. Vivir en el espacio de un salón de clases en el cual se habla de contenidos que deben ser aprendidos sin necesidad de una relación propia con el aprendizaje, un espacio en el cual se asume lo que se debe aprender sin saber en atañe a la vida, es una educación que lleva a la inautenticidad, se podría nominar educación inauténtica a esta práctica. El estudiante cae en las habladurías de la educación, él aprende lo que debe aprender, ve las asignaturas que debe ver, sabe lo que debe saber, habla lo que debe hablar, se forma cómo se debe formar, las habladurías son palabras que nadie comprende auténticamente y vienen en libros para que el estudiante se apropie de ellas. El profesor es un promotor de habladurías en las asignaturas cuando el estudiante es un ser del cual se debe disponer.

El lenguaje de las asignaturas suele dar una mirada acircunspectiva de los temas, el estudiante debe apoderarse del lenguaje y adoptar una mirada acircunspectiva sobre ellos. Esto no significa que las asignaturas enmarcadas en la ciencia deban ser desechadas para que el estudiante pueda tener una comprensión propia, significa que la mirada hacia los contenidos debe ser circunspectiva. El habla del estudiante es fundamental para que pueda hablar del mundo y los contenidos que escucha, si el habla del estudiante cae en habladurías no interpreta lo que aprende, los contenidos no forman parte del mundo. Los enunciados por parte del estudiante deben ser desde su lenguaje para que tenga una comprensión propia de lo que estudia. En este punto se hace fundamental el uso del lenguaje: hablar, en el sentido heideggeriano, para evitar las habladurías es un punto desde el cual el estudiante puede apropiarse de los contenidos de clase.

La medianía con las clases hace que el estudiante no tenga una relación con el ser de lo que se aprende, el fenómeno de la curiosidad posibilita esta medianía con los contenidos. Si bien los contenidos de clase se hacen para formar un ideal de hombre, la curiosidad puede ser el factor que lleve a que los estudiantes se muevan de una clase a otra. Por ejemplo, si el maestro intenta que los estudiantes se interesen en los contenidos de la clase puede atraerlos mostrando siempre lo nuevo, explicando las nuevas cosas de los temas a enseñar y pasando rápidamente a otros para que el estudiante se sienta motivado. Con esto último se intenta mostrar la educación como lo nuevo, se busca que los estudiante aprendan lo nuevo, nuevas técnicas, nuevas lenguas, nuevas

formas de expresarse, etc... pero no ahondar en el ser de los contenidos. Las clases que van rápidamente de un tema a otro, son clases que propician el fenómeno de la curiosidad.

El tercer fenómeno que forma parte del estado de caída es la ambigüedad. Este fenómeno se caracteriza porque el uno se lanza del conocimiento de un ente a otro sin llegar al ser mismo de las cosas. Ser uno en medianía es estar siempre a distancia del ser, la lejanía en el trato con el ser lleva que el ser humano no se comprometa con la comprensión original de las cosas. Un estudiante en la ambigüedad no llega a la interpretación de los contenidos.

La pedagogía puede tomar el estado de caída al momento de reflexionar sobre la formación de los estudiantes hacia un ideal, puesto que la formación requiere, de acuerdo con Germán Vargas, que los contenidos sean racionalizados, que el aprendizaje sea un proceso en el cual se incluya al Dasein y no se promueva el ingreso del ser humano al estado de caída. El ser humano que es se reconoce a sí mismo como estudiante gracias a las habladurías y que pasa de un contenido a otro sin apropiarse de alguno, es un ser inauténtico que ante la desazón puede intentar ser auténtico, sin embargo, el maestro que no es ser-con, que no se proyecta en sus estudiantes en cuanto estos son Dasein, acalla la desazón del estudiante para hacerlo volver al uno con tranquilidad.

El estado de caída efectivamente trae consecuencias sobre la reflexión que realiza la pedagogía. Cuando se piensa en formar y se incluye los fenómenos existenciales expuestos en la primera sección de *Ser y tiempo* las prácticas educativas se pueden proyectar sobre un estudiante que vive al modo del uno o del Dasein.

## **Bibliografía**

- Ávila, L. (2016). *El Dasein y la formación, Una mirada en clave Heideggeriana, en La formación y la constitución de ser*. Universidad Distrital editorial. Bogotá D.C.



- Flitner, W. (1972) *Manual de pedagogía general*. Editorial Herder. Barcelona.
- Heidegger, M. (1997). *Primera Sección*, en *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria. Chile.
- Heidegger, M. (1983). *La pregunta por la técnica*, en *Ciencia y técnica*. Editorial Universitaria. Chile.
- Hodge, S. (2015) *Martin Heidegger: Challenge to education*. Springer. USA.
- Kant, I. (2003) *Pedagogía*. Akal ediciones. Madrid.
- Rousseau, J. (1990) *Emilio, o De la educación*. Alianza Editorial. España.
- Siu, E. (2016). *Dasein, individuación y formación*, en *La formación y la constitución de ser*. Universidad Distrital editorial. Bogotá D.C.
- Vargas, G. (2008) *La humanización como formación*. San Pablo. Bogotá D.C.
- Vargas, G. (2006) *Filosofía, pedagogía, tecnología*. San Pablo. Bogotá D.C.

Bogotá D.C., 17 del mes de junio de 2019

