

Introducción

El alemán Martin Heidegger es considerado uno de los grandes pensadores del siglo XX. Su obra más conocida es *Ser y Tiempo*¹², escrita en 1927, una analítica existencial del Dasein, cuyo hilo conductor es la pregunta por el sentido del ser y que ofrece una concepción renovada del ser humano. A partir de ella, su extensa producción abarcó temas como el lenguaje, la poesía, el arte, el pensar, el habla. Entre sus textos, no hubo ninguno sobre filosofía de la educación; sin embargo, se considera que el filósofo hace importantes aportes a este tema a partir de todos sus escritos, en los cuales hace referencias, un poco crípticas¹³, a la educación y sus implicaciones. Hay que mencionar además, que su labor como profesor aporta mucho a esta cuestión (Montoya, 2012; Hodge, 2015).

Steven Hodge, en su libro *Heidegger challenge to education* (2015), menciona que en la investigación educativa escrita en inglés, hubo dos corrientes de gran influencia Heideggeriana: en la primer ola, que tuvo lugar en la década de los 60's, se aprovecharon las ideas de Heidegger para enriquecer las teorías educativas a partir de la traducción al inglés de *Ser y tiempo* en 1962. El segundo momento se caracteriza por el trabajo desarrollado por un grupo de investigadores muy interesados en la educación quienes encuentran, a partir de la ideas del filósofo alemán, un punto de partida coherente para iniciar una reflexión en torno a la educación y su relación con la tecnología y las consecuencias que su uso trajo. Asimismo, en clave Heideggeriana, estos investigadores analizan la amenaza que para la educación significa el paradigma actual instrumentalista y neoliberal. Frente a ello, proponen una educación de tipo ontológico, una "Educación real"¹⁴ (Hodge, 2015, p.43) que parte del *cuidado* como posibilidad de llegar a la educación auténtica. Se habla de profesores, también auténticos que eligen, deciden y se salen de lo impuesto por

10 Este ensayo fue escrito en el marco del seminario doctoral, *Fenomenología y formación: el Dasein*, que se llevó a cabo del 13 al 17 de octubre del año 2014.

11 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, DIE-UD. En el énfasis de lenguaje. Correo electrónico: lilianavilase@gmail.com

12 Para este ensayo se utilizaran las denominaciones a las categorías heideggerianas de la traducción de Jorge Eduardo Rivera. El cuidado [Sorge], el coestar [Mitsein], el discurso [Rede], la solicitud [Fürsorge] y el comprender [Verstehen].

13 Debido a los neologismos empleados y la complejidad de su lenguaje.

14 En el original, *Real education*.

el *uno*¹⁵; por lo tanto, pueden promover el aprendizaje, también auténtico, de los estudiantes quienes participan en éste cuando se abren a sí mismos al ser; es decir, es una educación concebida desde un fondo ontológico, que lleva a producir un *claro*¹⁶ pedagógico especial. Se invita, entonces, a hacer una destrucción¹⁷ de las conceptualizaciones sobre las teorías del aprendizaje a la luz del pensamiento de Heidegger. (Hodge, 2015)

Por su parte, el neerlandés Max Van Manen quien es considerado pionero en la utilización del enfoque fenomenológico-hermenéutico en la investigación educativa, también se muestra influenciado por el pensamiento de Heidegger, debido a que expone el concepto de *la solitud* pedagógica como un esfuerzo hacia el bien y hacia lo mejor con los estudiantes que educamos (Ayala, 2008). Supone el desarrollo del *tacto* pedagógico como una competencia esencial que permite saber cómo actuar de manera adecuada en situaciones pedagógicas determinadas.

Nel Noddings (como se citó en Hodge, 2015) ve en el cuidado¹⁸ la clave para entender y reformar la educación, éste se revela –se desoculta– por la sensibilidad respecto a la situación y a las necesidades de los otros; su análisis hace hincapié en la naturaleza relacional de los seres humanos de una manera análoga al carácter holístico del Dasein como ser-en -el-mundo. Igualmente, Marcos Fernandes (2011) retoma la cuestión del cuidado [sorge], como un elemento fundamental para la comprensión del ser, que se presenta como indiferenciable del amor.

94

La relación con el otro se rige por el cuidado, que se revela por la sensibilidad y la necesidad que se siente ante los otros, es la atención, la respuesta al otro (Hodge, 2015). Una relación donde se da el cuidado consiste, a su vez, en ayudar a preparar los caminos para asumir la responsabilidad para poder ser; el amor viabiliza las posibilidades y nos vuelve capaces de ser (Fernandes, 2011, p. 168). En otras palabras, el amor como posibilidad de posibilidades se fundamenta en el cuidado y presenta en la gratitud un modo de ser que le es originario.

El estar con otros –coestar– dice Fernandes (2011), es un modo originario del Dasein y aunque el otro falte ónticamente, ontológicamente siempre está presente, coestar en cuanto a priori de la facticidad significa que el yo no necesita salir de sí para estar con otros; ya está desde siempre abierto para otro, compartiendo un mismo mundo, coparticipando en ese mundo, en la existencia y

15 En inglés *the They*, en alemán *Das-Man*. Ver en ST§ 27. El ser-sí-mismo cotidiano y el uno. En adelante se usará cursiva cuando “uno” se refiera a la categoría expresada por Heidegger en *Ser y tiempo*.

16 En inglés *clearing*. Heidegger utiliza el término “clearing” (claro), para referirse a la universidad cuando esta funciona de manera ideal y promueve el pensamiento y investigación sobre los supuestos de las disciplinas particulares. (Hodge, 2015, p. 66)

17 En inglés *Destruction, [Destruction]* (ST, § 6, p. 33)

18 “Care.”

en la historia. Empero, solamente cuando el ser es para sí, puede ser para otros.

Dice Vial Roehé (2014) que el ser humano se agrupa con otros en el espacio. Se caracteriza por la convivencia, por el coestar. Su mundo es mundo compartido. Siempre esta referido a un ambiente (contexto), incluso en el uso de objetos fabricados por otros. En el coestar, en la relación Dasein a Dasein se corre el riesgo de permanecer en la medianía, en el *uno*. El Dasein vive entre los demás. Se queda en la dimensión óptica, pues en la medianía la dimensión ontológica se oculta. En el *uno*, el Dasein se libra de la responsabilidad de sus decisiones y superficializa la vivencia cotidiana. Al ser lanzado, se encuentra con elementos ya establecidos que le dicen como conducirse y que, a su vez, lo mantiene en la medianía. Vivir como todos viven absorbe la individualidad del Dasein. En la cotidianidad, el *uno* se muestra como su única posibilidad. (Vial Roehé, 2014).

En tono con estos primeros párrafos, el presente escrito despliega el tema educativo a la luz de Heidegger, especialmente a partir de *Ser y tiempo*¹⁹ (ST). La tematización se hará sobre el concepto de formación y aunque esta categoría no aparece explícita en la obra, el propósito es reflexionar sobre ella y su posible relación con el Dasein. En este sentido, se hará una apuesta de cómo una formación considerada en el marco de las categorías Heideggerianas -expuestas en *Ser y tiempo*- brindaría un sustento al Dasein para entender su existencia, hallar sus posibilidades y preguntarse por el ser; en este propósito la literatura sería un camino y una posibilidad.

I. Sobre la formación

El ser humano aprende en la medida en que participa en el descubrimiento y la invención. Debe tener libertad para opinar, para equivocarse, para rectificarse, para ensayar métodos y caminos, para explorar. De otra manera, a lo más, haremos eruditos y en el peor de los casos ratas de biblioteca y loros repetidores de libros santificados. (Sábato, 2001, p. 90)

Formación es una palabra que tiene múltiples sentidos; uno de ellos y de uso común en nuestro país, equipara formación con instrucción; de manera corriente, se habla, por ejemplo, de formación para el trabajo, que se concibe como el instruir y preparar para el mundo laboral. Formación como preparación para algo. Incluso, cuando en las instituciones escolares se habla de formación, de lo que se trata de hacer filas. Sin embargo, dice Gadamer que "(...) el resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión" (2007, p. 40). En el diccionario de la

19 Para la citación se utilizara ST.

RAE, por su parte, aparece la palabra formación (del latín *formatio*, -ōnis) con seis entradas de las cuales sólo la primera tiene relación con la educación.¹ f. Acción y efecto de formar o formarse. En alemán, formación es *Bildung*, y sobre ello señala Gadamer (2007) citando a Von Humbolt “cuando en nuestra lengua decimos <formación> nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter” (p. 39).

Es decir, la palabra formación implica que nadie forma a nadie, en razón de que el maestro al igual que sus estudiantes sigue formándose; sin embargo, él les brinda las posibilidades para que ellos se formen a través de sus acciones pedagógicas. “El problema de la formación estriba en ser uno mismo (...) La formación vive de los ideales modernos de autonomía, libertad y subjetividad (...) se trata de que el sujeto se exprese pero, simultáneamente, de que se haga responsable de sí” (Vargas, 2009, p.85).

Otro rasgo de la formación es que echa abajo la visión tradicional en la que el maestro es un salvador y forjador de vidas, que pretende tener todo el conocimiento para implantarlo en la mente de sus estudiantes, para cambiarlos a su manera; es decir, un maestro que da lecciones, reproduce discursos y está por encima de los escolares. Aquel, quien en lenguaje de Heidegger, sería un maestro inauténtico, con el potencial para modelar y promover un ser inauténtico, de manera eficaz, y que además puede transmitir poderosamente los imperativos del *uno*, entendido como la fuerza normativa constante del mundo social (Hodge, 2015).

Formar es posibilitarle al otro que se piense en el mundo y que se constituya como un sujeto histórico -conciencia histórica de sí- que entienda su existencia, su ser; es brindar las posibilidades de que el otro se forme, no imponiendo mis “verdades” o ideas, sino facilitando el camino. Pensar la formación en un escenario escolar, significa crear ambientes propicios para la reflexión, el respeto y la libertad. Definitivamente la formación no es algo estático, es un acontecimiento y está en constante devenir; por lo tanto, se constituye en una tarea infinita, para la cual no hay recetas, ni formulas, tampoco estudiantes ideales, puesto que como sujetos cada uno manifiesta las particularidades de su subjetividad. La formación no tiene presupuestos técnicos, no corresponde a un método o doctrina, se corresponde más bien con el problema mismo de hacer humanidad cotidianamente y está ligada a la espiritualidad colectiva; además tiene un carácter existencial, siendo un proceso de orden sensible y subjetivo.

Es decir, la formación no se agota en lo cognitivo, en ella son primordiales todas las dimensiones del ser humano. Sábato (2001) afirma “no enciclopedismo muerto, ni catálogo, ni ciencia hecha, sino conocimientos que se van haciendo cada vez en cada espíritu, como inventor y partícipe de esa historia milena-

ria. No información sino formación” (p.81). En efecto, los contenidos pasan a un segundo plano, lo primero son las personas. Dice Hodge, (2015) que la enseñanza auténtica implicará un maestro genuino, auténtico, con algún tipo de confrontación hacia las funciones estándar de los enseñantes, que pueda fomentar inquietudes pedagógicas teniendo claridad de que no existen formas seguras de relación en lo pedagógico y por lo tanto es un proceso que requiere un ajuste continuo a partir de las necesidades de los estudiantes.

Apoyados en Ricoeur (2004), se puede proponer que la formación se constituya en un intercambio de dones para favorecer la mutualidad, en la cual nadie es más que nadie y dónde se procura un reconocimiento sin lucha que permite que cada persona pueda desarrollar sus capacidades para poder decir, actuar y contar; al mismo tiempo ser reconocidos y encontrar uno en el otro (maestro – estudiante) a un interlocutor capaz de responder de la mejor manera.

En definitiva, desde la postura de formación planteada en este texto, se sobrepasa el concepto tradicional del maestro que moldea a los estudiantes como el alfarero al barro. Por supuesto, ya la educación no puede ser bancaria²⁰, o en sentido heideggeriano inauténtica, en la cual el maestro es un mero dispensador de información; tampoco puede partir de la concepción de que el ser humano desde que es arrojado al mundo necesita ser “llenado”, pues nace con la mente vacía –una tabula rasa- a la cual se le depositan conocimientos y conceptos.

[E]n la formación uno se apropia de aquello en lo cual y por medio de lo cual uno se forma, todo lo que se incorpora se integra a ella, pero lo incorporado en la formación no tiene caducidad, sino que todo se guarda (Gadamer, 2007, p. 40).

En el mundo contemporáneo, es usual que los niños y niñas ingresen a la escuela desde corta edad y que permanezcan allí más de una década, para aprender las distintas disciplinas que la tradición occidental considera vitales para cualquier ser humano. Sin embargo, sobre esto surgen preguntas como: ¿Acaso lo enseñado posibilitó al estudiante alguna comprensión del mundo que lo rodeaba? ¿En la escuela se le brindaron herramientas para entender algo sobre su existencia? ¿Comprendió un poco su propio ser? Probablemente no. Esto debido a que, como lo señala Heidegger, la pregunta por el ser se considera demasiado obvia, al igual que su respuesta, para reflexionar sobre ella en la enseñanza, que está dedicada a las disciplinas y por lo tanto se tiende a aceptar, acríticamente, lo que históricamente se ha sido dicho al respecto, desde lugares como la religión o la ciencia.

Menciona Hodge (2015), que la educación como una institución histórica está directamente implicada en el olvido del ser. Se puede decir que está en su modo inauténtico. Entonces, para salir de él, la educación debe posibilitar al Dasein el asumir la responsabilidad de sus opciones y tener la libertad de

20 Concepto tomado de Paulo Freire, que él introduce por primera vez en la *Pedagogía del oprimido*.

elegir, la capacidad para tomar decisiones, con el fin de tomar posesión de sí mismo (Vial Roehe, 2014). Entonces, se hace preciso preguntarse no sólo por el ser, sino también pensar la formación en el marco de la pregunta existencial por el ser.

II. Formación y Dasein

La auténtica formación afecta y transforma el alma en su totalidad desde el momento en que empieza por trasladar al hombre a su lugar esencial y luego le hace adaptarse a él. (Heidegger, 2000, pp. 182-183)

La formación no aparece explícita en *Ser y tiempo* y tampoco fue abordada expresamente por Heidegger a lo largo de su obra; sin embargo, se considera²¹ que desde la analítica existencial del Dasein se ofrecen unas categorías a partir de las cuales se puede hacer una relación con ella y emprender una reflexión en el marco ya señalado. Esas categorías son: el coestar [Mitsein], el cuidado [Sorge] y la solicitud [Fürsorge], el comprender [Verstehen] y el discurso [Rede].

El coestar [Mitsein] es uno de los existenciales fundamentales del Dasein, lo constituye; Él comparte un mundo común con los otros, en la coexistencia [Mitdasain] (ST §26). En sí mismo es esencialmente coestar desde un sentido ontológico y esto lo determina existencialmente, aunque fácticamente no esté con otros (ST §26). También el estar solo es un coestar del Dasein en el mundo. Dice Fernandes (2011) que el coestar se fundamenta en el nosotros, es un conjunto de yo-es que comparten, coparticipan en el mundo, en la existencia y en la historia.

Este coestar es existencialmente constitutivo del estar-en-el-mundo, entonces, deberá ser interpretado desde el fenómeno del cuidado y se tendrá en cuenta que el otro no tiene el modo de ser del útil a la mano porque también es un Dasein (ST §26). Heidegger escribe en *Ser y tiempo*: “En el estar con otros y vuelto hacia otros hay, según esto, una relación de ser de Dasein a Dasein.” (ST §26, p.149). En el coestar, está implicada la apertura de la coexistencia de otros, lo cual significa que en la comprensión de ser del Dasein está dada la comprensión de otros (ST §26). Esta comprensión no es un dato del conocimiento, sino un modo de ser originario y existencial, sin el cual ningún otro conocimiento sería posible. Es decir, este existencial fundamental del Dasein reconoce el papel del otro en la vida de cada Dasein. Como dice Gadamer (2000, p.21). “De lo que se trata es de que el hombre acceda él mismo a su morada”. Sin embargo, no sería posible para el Dasein llegar a esa morada sin los demás.

Los profesores son ellos mismos seres-en-el-mundo con una relación especial de coestar con el Dasein que aprende y la enseñanza es una posibilidad del

21 A tono con otros investigadores, citados en este ensayo.

Dasein que está fundada en el coestar (ser con²²); por lo tanto, la docencia es una profesión que ontológicamente consiste en el ser con. Fundamentalmente, es la preocupación por el bienestar de los alumnos, sustentada en una relación de entendimiento. (Hodge, 2015).

El coestar, señala Heidegger, se da plenamente cuando se sobrepasa su modo irrespetuoso de darse, éste consiste en contar con los otros, sin “contar en serio con ellos”²³ y sin que tampoco se quiera tener que ver con ellos (ST§27, p. 150). Este modo inauténtico del coestar se evidencia no pocas veces en la formación escolar, cuando muchos Dasein – maestros-, no hacen su labor con la convicción suficiente, ni con la dedicación necesaria; o cuando, se tienen prejuicios hacia los escolares, y hacia sus maneras de ser, expresar o sentir, lo que impide que se genere respeto real hacia ellos, a sus conocimientos y subjetividades.

Por el contrario, el maestro auténtico enseña la esencia y fomenta el aprendizaje, igualmente auténtico, a la vez que se preocupa por el otro; el estudiante es objeto de su cuidado [Sorge]. Este término es usado por Heidegger en un sentido netamente “ontológico – existencial” y no caracteriza, por ejemplo, tan sólo la existencialidad, separada de la facticidad y de la caída, sino que abarca la unidad de todas las determinaciones del ser. “[E]n cuanto totalidad originaria se da existencialmente a priori” (ST §41p. 215). En *Ser y tiempo* el cuidado se puede entender como ocupación [Besorgen] cuando se refiere a los entes a la mano; pero cuando el cuidado se refiere al ser del otro, que es un también Dasein y no un útil, éste se entiende como solicitud [Fürsorge] y consiste en ocuparse de los otros ya sea en su vestido, alimentación o cuidado del cuerpo, aunque también se da en modos deficientes como cuando se está en contra de otros, se prescinde de ellos o no nos interesan (ST §26).

Se puede pensar que la escuela responde a un modo de cuidado, en el cual los adultos se ocupan de la atención, alimentación y enseñanza de los niños, niñas y jóvenes. En consonancia con esto, es desde la enseñanza que se deberá procurar que el estudiante encuentre sus posibilidades, para que se dé un desocultamiento del sentido y la existencia del ser. Más allá de contenidos y temas (que con el avance de la escolaridad tienden a especializarse), se enseñará lo esencial, se enseñará a pensar, se promoverá la apertura del ser. “El hombre aprende en la medida en que ajusta su obrar y no obrar a lo que se le atribuye como esencial en cada caso” (Heidegger, 1972, p. 10). Por tanto, es claro que la solicitud, por encima del cuidado físico, se ocupa del cuidado existencial de los estudiantes. Por ella, indica Fernandes (2011), se da una preocupación por soltar al otro para que tenga capacidad por sí mismo, para que tenga libertad.

22 En inglés *Being with*

23 Comillas del texto.

No obstante, en ocasiones, ese cuidado en la escuela se manifiesta de manera inauténtica, pues se despliegan acciones que se corresponden con las posibilidades extremas de solicitud, como lo indica Heidegger, en las que el otro se hace dependiente y dominado. 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.

Frente a lo anterior, una formación desde la perspectiva ya señalada en el primer apartado, deberá partir de un compromiso en común con una misma causa que se decide desde la existencia [Dasein] expresamente asumida. Sólo en una auténtica solidaridad se deja al otro en libertad para ser el mismo (ST §26) y se dan las posibilidades para que el Dasein se encuentre y entienda su existencia, su ser. “No puede ciertamente negarse que el conocimiento recíproco que se funda en el coestar depende con frecuencia de la medida en que el propio Dasein se haya comprendido a sí mismo” (ST §26, p. 149). En otras palabras, en una formación pensada ontológicamente, los estudiantes estarán bajo el cuidado de sus maestros, pero ellos les permitirán entender su existencia, a la vez que les brindarán posibilidades a través de su actuar pedagógico para la apertura al ser; 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.

100

Cabe señalar que cuando un maestro no sale del *uno* ve a sus estudiantes – también Dasein- sólo como un nombre en la lista o una calificación, no se puede dar, entonces, una verdadera relación Dasein – Dasein y se llega a un coestar inauténtico, en el cual no se sienta afecto, ni verdadero respeto; tampoco hay solicitud en la escuela, entendiéndola por ella la preocupación y el cuidado del otro. Dice Heidegger, “¿y hacía dónde se dirige ese “cuidado”²⁴ si no es en la dirección que trata de reconducir nuevamente el hombre a su esencia?” (Heidegger, 2000, p. 6). En consecuencia, no se podría dar un comprender si el maestro no posibilita el camino a sus estudiantes.

En *Ser y tiempo*, el comprender [Verstehen] es otro de los modos fundamentales que constituyen el Dasein, quizás el principal. Dice Heidegger que el comprender “es el ser existencial del propio poder-ser del Dasein mismo, de tal manera que este ser abre en sí mismo lo que pasa consigo mismo” (ST §31, p. 168). En el comprender originario, el Dasein “sabe” lo que pasa con su poder-ser y reconoce sus posibilidades (ST §31). “El carácter proyectivo del comprender constituye la aperturidad del ahí del estar-en-el-mundo como el ahí de un poder-ser” (ST §31, pp. 169). Y en cuanto comprende, proyecta sus

24 Comillas del texto.

ser hacia las posibilidades (ST §32).. En este sentido, “el Dasein puede llegar a comprenderse inmediata y regularmente a partir de su mundo” (ST §26, p. 149).

Marcelo Vial (2014) señala que el estar en el mundo es la primera condición para el entendimiento del ser del hombre. La comprensión conduce al humano a entender sus posibilidades, las despliega, las cuales a su vez son dadoras de sentido. El Dasein comprende el ser en general de alguna manera, pero esto no es un proceso teórico racional, sino que se muestra en lo que el ser humano hace, en sus posibilidades mundanas. El comprender es saber cómo actuar de manera apropiada y conforme a la situación, es un poder –ser.

En ese orden de ideas, se puede decir que la formación podría colaborar con el comprender porque ella está pensada como un escenario auténtico que posibilita que cada quien encuentre su camino, permite que el Dasein tenga más opciones de saber lo que pasa consigo y de reconocer y comprender el valor de sus posibilidades; dado que al poner entre paréntesis todo aquello que lo rodea, se hace reflexivo. Sin embargo, a ese comprender que se revela al Dasein como un “querer-tener-conciencia” (ST §54, p. 289), no le son suficientes los conocimientos meramente teóricos, no es un discurso completo para entender la propia existencia. Entonces, habría que pensar ¿de qué manera la formación puede incidir en el comprender del Dasein?

Las y los estudiantes jóvenes, a pesar de estar situados un mundo de apariencias y engaños, buscan conocer, buscan respuestas; en medio de sus posibilidades muchos interrogan y problematizan su realidad (la desigualdad, la pobreza, el amor, la vida, la muerte). Entonces, desde la labor de profesores auténticos ¿cómo brindar posibilidades pedagógicas en el aula para que los jóvenes Dasein salgan de lo *uno*, de la habladería, de la ambigüedad y logren entender no sólo su mundo circundante, sino que se entiendan, se encuentren; que puedan comprender su finitud, que se conviertan en Dasein propios, que puedan atender la llamada (de la conciencia) y comprender-se? Heidegger dice:

Perdido en lo público del *uno* y en su habladería, el Dasein, al escuchar al *uno* mismo, desoye su propio sí mismo. Si el Dasein ha de poder ser rescatado de esta pérdida del desoírse a sí mismo, y si lo ha de poder por sí mismo, entonces primero deberá poder encontrarse: encontrar al sí mismo que ha sido desoído precisamente en la escucha del *uno*. Esta escucha del *uno* ha de ser quebrantada, esto es, ha de recibir del Dasein mismo la posibilidad de un escuchar que la interrumpa. Para que este quebrantamiento sea posible se requiere una interpelación de carácter inmediato. (ST§ 55 p.290)

Para responder a esta pregunta, sería válido remitirse a la interpretación [Auslegung], entendida como la posibilidad de desarrollo propia del proyectarse del comprender (ST §32) y que a su vez se funda en éste (ST §33). Es decir, el Da-

sein es un interpretante de su mundo circundante, de lo a la mano; interpretar es una manera de entender las posibilidades que se brindan en el comprender (ST §32). Por lo tanto, una de las maneras por la cuales podría interpretar su mundo circundante -desde la formación en la escuela- residiría en el texto literario, si es que éste se concibe como una vía para que el Dasein tenga comprensión de las posibilidades, ya sean propias o ajenas.

III. La literatura y existencia

El poetizar, antes que nada pone al hombre sobre la tierra, lo lleva a ella, lo lleva al habitar (...) El poetizar, en tanto que el propio sacar la medida de la dimensión del habitar, es el construir inaugural. El poetizar es lo primero que deja entrar el habitar del hombre en su esencia. El poetizar es el originario dejar habitar. (Heidegger, 1951)

La obra literaria corresponde ya a una interpretación del mundo y de la existencia hecha por un poeta,²⁵ que ha dado sentido a lo que lo rodea a través de las palabras. "Sólo el Dasein puede estar dotado de sentido" (ST §32, p. 175), y lo expresa a través del lenguaje, y en el caso del poeta, a través de un lenguaje bellamente fundado. El poeta, dice Heidegger (2001), es semejante a los dioses pues usa el lenguaje para crear. A su vez, ese sentido que ha sido dado al mundo, y que se expresa en la literatura, se convierte en posibilidad de interpretación para el Dasein.

102

Sólo el Dasein "tiene" sentido, en la medida en que la aperturidad del estar-en-el-mundo puede ser "llenada" por el ente en ella descubrible. *Por eso, sólo el Dasein puede estar dotado de sentido o desprovisto de él.*²⁶ Esto significa: su propio ser y el ente abierto con éste puede ser apropiado en la comprensión o rehusado en la incomprensión. (ST §32, p.175)

De la misma manera, el texto literario permite un tipo de coestar en razón de que en sí mismo es un diálogo, un "medio para llegar el uno al otro" (Heidegger, 2001, p.134) -de autor a lector-. A través de la obra literaria, un escritor comunica el sentido de la existencia que ha interpretado del mundo a quien lee, una comunicación Dasein a Dasein. En este caso, el lector recibe esa visión de mundo, pero está en libertad de aceptarla o rechazarla. Entonces, cuando se da la comprensión de lo leído y con ello se proporciona o se enriquece una interpretación del mundo circundante, de la existencia, se abre para el estudiante una posibilidad en su poder-ser.

25 Entendido en sentido amplio, es decir, como aquel que crea con las palabras (cuento, novelas, poemas, fábulas, etcétera).

26 Cursiva del texto

Pero la desocultación que se da a través de la palabra, por medio de la literatura, no será exclusiva del poeta; por lo tanto, en la formación de jóvenes, desde la literatura como posibilidad, la interpretación y el sentido dado al mundo y la existencia, que emerge de sí, no sólo corresponde a lo que el estudiante leerá, sino a lo que escribirá; su interpretación del mundo circundante y de la existencia se deberá plasmar con el lenguaje: podrá escribir poéticamente su sentido del ser. La creación literaria le ayudará a comprender-se. “La poesía es la instauración del ser con la palabra” (Heidegger, 2001, p.137). El Dasein como interpretante deberá “habitar poéticamente” (Heidegger, 2001, p.139). El maestro allanará ese camino. Para ello, el profesor de literatura será un ser auténtico, que sobrepase lo establecido por el *uno*, es decir, dejará la tendencia a la prescriptiva literaria y a la historia de la literatura; en lugar de esto, favorecerá la sensibilidad y la creación literaria de sus estudiantes. Se saldrá del canon impuesto por los currículos y propondrá obras que estén en sintonía con las y los jóvenes, al mismo tiempo que posibiliten su apertura al ser y al aprender, obras que les desoculten sus posibilidades.

[G]ozamos y nos divertimos como se goza; leemos, vemos y juzgamos sobre la literatura y arte como se²⁷ ve y se juzga; pero también nos apartamos del “mon-tón” como se debe hacer; encontramos “irritante” lo que se debe encontrar irritante. El *uno*, que no es nadie determinado y que son todos (pero no como la suma de ellos), prescribe el modo de ser de la cotidianidad. (ST§27, p. 151)

En la interpretación está implícito el lenguaje, cuyo fundamento ontológico-existencial es el discurso [Rede], entendido como la “articulación de la comprensibilidad (...) el todo de significaciones de la comprensibilidad viene a palabra. A las significaciones le brotan palabras. En vez de ser las palabras las que, entendidas como cosas, se ven provistas de significaciones” (ST§ 34, p. 184). Heidegger habla de un convivir, un -coestar- discursivo, en el modo a asentir y disentir, exhortar y prevenir, en la discusión, en los consejos, en la intercesión y en la declaración (ST §34). Todos estos son modos del discurso se dan en la escuela, el discurso es el medio de la enseñanza. Heidegger permite ver esta categoría como posibilidad del Dasein en torno, por ejemplo, al discurso “poetizante” (ST §34, p. 186) de la literatura.

Ya el texto obra es y, en efecto, obra. (...) Cuando se sigue su dinámica, (...) uno se encuentra a sí mismo en el modo posible de “ser en el mundo” que el texto abre y descubre para sí. Se produce entonces una suerte de circularidad entre la comprensión del texto y la comprensión de sí mismo. (...) Gracias al texto se produce un verdadero despliegue de posibilidades en la epidermis del lenguaje. (Gabilondo, 1997, p. 350)

La conexión del discurso con el comprender y la comprensibilidad se aclara por medio de una posibilidad del mismo discurso: (e) El escuchar [Hören] a

27 Cursiva del texto.

alguien [das Hören auf...], como existencial, es estar abierto a otro; es propio del Dasein en cuanto coestar el escucharse unos a otros, allí se configura; el escuchar puede tener la forma de hacerle caso al otro, estar de acuerdo con él (ST §34). Apunta Heidegger que sólo el Dasein se puede encontrar a sí mismo, exclusivamente él puede escuchar la llamada. Entonces, cómo se puede hablar de formación cuando tenemos una relación en la cual el Dasein se puede formar en tanto las posibilidades que le brinda el otro, pero sólo él puede escuchar y comprender la llamada.

La llamada precisamente no es ni puede ser jamás planificada, preparada ni ejecutada en forma voluntaria por nosotros mismos. “Algo llama”, inesperadamente e incluso en contra de la voluntad. Por otra parte, sin lugar a dudas, la llamada no viene de algún otro que esté conmigo en el mundo. La llamada procede de mí y, sin embargo de más allá de mí. (ST §57 p. 295).

En esta misma cita entendemos que aunque la llamada procede de mí, soy quien la escucha y quien tiene la posibilidad de comprenderla, viene más allá de mí, y ese más allá, en el caso de la formación, es la relación con el otro. Así que será el maestro para el estudiante y el estudiante para el maestro, lo que esté más allá de cada uno, pero que a la vez posibilita la escucha a sí-mismo de su llamado. Es decir, aunque mi conciencia me llama a mí y sólo yo la escucho para emprender el comprender, el elemento intersubjetivo está latente y es decisivo en mí.

El hablar silencioso de la conciencia sirve de pretexto a la interpretación que, basada en el comprender común, pretende “atenerse rigurosamente a los hechos”, para afirmar que la conciencia es algo absolutamente imposible de constatar e inexistente [nicht... vorhanden]. Como el *uno* sólo escucha y comprende la habladuría ruidosa, y no puede “constatar” ninguna llamada, imputa a la conciencia el ser “muda” y manifiestamente inexistente. Con esta interpretación el *uno* no hace más que encubrir su propia sordera para la llamada y el corto alcance de su “escuchar”. (ST§60, p. 314)

El escuchar tiene que ser cuidadoso, se podría decir auténtico, para poder distinguir y salir de la habladuría [Gerede], la cual facilita comprenderlo todo pero sin apropiarse previamente de la cosa. La habladuría está al alcance de cualquiera y en este sentido, el discurso corre el riesgo de convertirse en eso y de encubrir y engañar al ser -aunque no tenga esa intención- convirtiéndose en una obstrucción de la cual no logra deshacerse jamás el Dasein en su estado interpretativo cotidiano (ST §35). Esta habladuría de la que es difícil salir se presenta también en la escuela, pues se tiende a repetir discursos políticos, religiosos, culturales y sociales, que se consideran pertinentes, veraces, respetables, pero que coinciden con el *uno*. También, con respecto a la literatura en la escuela, existe una tendencia a leerla de manera superficial, a repetir análisis

literarios; se privilegian ciertos títulos y autores y no pocas veces, se disecciona la estructura de los textos, pero obviando lo poético, lo esencial.

Así mismo, desde la habladuría se alimenta la tendencia a idealizar, en el acto pedagógico tradicional, a quienes participan en éste (maestro y estudiantes); además, la escuela se convierte en un escenario para la repetición de temas, estereotipos, tabúes y prejuicios. Es necesario entonces tomar en serio la invitación de Heidegger a salir de la habladuría, y reevaluar todos aquellos mensajes que impiden al Dasein su dación de sentido sobre el ser y que le impiden volcarse a la reflexión como sujeto.

El Discurso en *Ser y tiempo* es entendido como la “articulación significante” de la comprensibilidad, que hace el Dasein de su estar-en-el-mundo, donde comparte con otros; es lo expresado, lo que ha sacado de sí en la comunicación. Al discurso en el comprender, también le es inherente el escuchar (existencial propio del coestar) y el hablar; en ese escuchar, decir y comprender el Dasein “se hace solidario de los otros” cobra la forma de “hacerle caso al otro” tanto en el acuerdo como en el disenso (ST§ 34, p. 186). Con este sello, se indica que se deben propiciar acciones pedagógicas que permitan un actuar dialógico en el aula, no sólo en razón de lo académico, sino también en torno a la vida y la existencia, cuestiones que quizá sean mucho más significativas para los estudiantes que las disciplinas en sí mismas. Arrancar la palabra del otro, del mutismo impuesto por la enseñanza concebida como bancaría, será probablemente una de las posibilidades más importantes que brinda la formación.

Escribe Heidegger (2000) en *Carta sobre el humanismo*, que “el lenguaje es la casa del ser. En su morada habita el hombre. Los pensadores y poetas son los guardianes de esa morada” (p.2). En este camino el discurso poético no sólo se da al Dasein como la posibilidad de conocer y leer producciones hermosas, sino también como la posibilidad de apreciar y comprender el sentido de la existencia, la finitud del ser, de percibir lo complejo del mundo. Lo poético le permite al ser humano salir del mundo de lo *uno* que impone una manera de pensar y de vivir que lo mantiene en la medianía. La literatura desoculta el mundo; Le permite al Dasein crear, escribir, expresar, significar su existencia y su mundo circundante.

En este caso, el discurso literario entendido como poético es esencial en la llamada desde y hacia el Dasein (que está en la escuela) porque le dispone mundos posibles o mejor “imposibles”; mundos que le permiten ver que otra cosa es admisible, que el mundo no está acabado. El discurso poético nutre la imaginación; permite viajar al pasado, al futuro, a lo desconocido y también a lo conocido. Da la posibilidad de identificarse con un personaje, con un sentimiento, con un deseo; conocer un paisaje o encontrar el amor y el odio. La

literatura permite escuchar a otros, solidarizarse con otros, discutir con otros. En síntesis, coestar.

Se puede afirmar que la literatura aclara el camino, es la brújula y el mapa para encontrarse, es una *poiesis* para la renovación. La literatura se convierte en una posibilidad para propiciar la pregunta por el ser y su respuesta. Pues como dice Bogdam Cretu, citando a Milán Kundera (2011), ya la literatura se había preguntado por el ser mucho antes que Heidegger, ya Cervantes en su obra se había preguntado por el ser. En este orden de ideas, son muchas las posibilidades que el discurso de literatura, como apertura del ser, le permite al Dasein para comprender y comprender-se, para atender la llamada de la conciencia, para un querer-tener-conciencia permanente. En ese momento, la formación logra reafirmar su telos en tanto posibilita al otro que entienda la existencia y encuentre al ser. La literatura se constituye en posibilidad de reflexión y conocimiento del Dasein sobre y en el mundo, es un horizonte de posibilidad y excedente de sentido.

Bibliografía y referencias

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de m. van manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. En *Revista de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 2, 2008, pp. 409-430, Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909008>

Cretu, B. (2011). Literature and knowledge. A new version of an old story. *Logos and Episteme II*, 1. Pp. 7-19. Recuperado de <http://logos-and-episteme.projectsbc.ro/sites/default/files/LITERATURE%20AND%20KNOWLEDGE.pdf>

Fernandes, M. A. (2011). O cuidado como amor em Heidegger. En *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, XVII (2) 158-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357735515007>

Gabilondo, A. (1997). *Los trazos del Eros*. Del leer, hablar y escribir. Madrid: Ed. Tecnos.

Gadamer, H.G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.

Gadamer (2007). *Verdad y método*. Vol. I. Salamanca. Ediciones sígueme.

Heidegger, M. ([1927] 1998). *Ser y Tiempo*. trad. Jorge Eduardo Rivera. Santiago: Editorial Universitaria.

_____([1946] 2000). *Carta sobre el humanismo*. Traducción de Helena Cortés y Arturo Leyte. Recuperado de http://www.olimon.org/uan/heidegger_carta_sobre_el_humanismo.pdf.

_____ (1957) *Poéticamente habita el hombre*. Recuperado de <http://oli->

mon.org/uan/heidegger-_____poeticamente_habita_el_hombre.pdf

_____ (1972) *¿Qué significa pensar?*. Buenos Aires: Nova

_____ (2000) *Hitos*. Madrid: Alianza Editorial.

_____ ([1958] 2001). *Arte y poesía*. México: Fondo de cultura económica.

Hodge, S. (2015). *Heidegger challenge to education*. Springer. Libro digital ISBN 978-3-319-19806-4

Montoya, M. (2012). Enseñar y pensar o del aprender en Heidegger. En S. Soler (Ed.) *Lenguaje y educación: aproximación desde las prácticas pedagógicas*. (pp. 107 – 135) Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ricoeur, p. (2004). *Volverse capaz, ser reconocido*. Recuperado el 21 de febrero de 2015. http://www.diplomatie.gouv.fr/es/IMG/pdf/Paul_Ricoeur.pdf

Sábato, Ernesto. (2001). *Apologías y rechazos*. Bogotá: Seix Barral.

Vargas, G. & Reader, H. (2009). *Ser y sentido. Hacia una fenomenología trascendental – hermenéutica*. Bogotá: San Pablo.

Vargas, G. (2012). *Fenomenología, formación y mundo de la vida. Problemas teóricos y metodológicos de la fenomenología*. Editorial académica española.

Vial Roehe, M. & Dutra, E. (2014). Dasein, o entendimiento de Heidegger sobre o modo de ser humano. En *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1) 105-113. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79929780008>