

Enseñar y pensar o del aprender en Heidegger

Mario Montoya Castillo¹

Introducción

En *Apología de Sócrates* escuchamos a un hombre que afirma no haber sido nunca el maestro de nadie. Este hombre es Sócrates y jamás reivindicó ser maestro, a pesar de que su esfuerzo consistía justamente en establecer una situación de interlocución, en donde la pregunta y la respuesta circulaban libremente, y en donde él no era ni profesor ni estudiante (Cfr. Platón 1998). Ya sabemos que este texto constituye la apología que hace Platón de su maestro, y también sabemos que dicho texto es una versión de la defensa que hizo Sócrates frente al jurado de Atenas, pues fue acusado, además de despreciar a los dioses, de corromper a los jóvenes. Sin duda es una referencia importante para mirar la complejidad de lo que significa enseñar y pensar, de lo que significa un proyecto educativo, de lo que significa la pedagogía. Por otro lado, Aristóteles presenta al filósofo como profesor, es decir, como un hombre de arte que está dotado de un saber específico y de una competencia pedagógica, pues no es suficiente con saber cómo son las cosas; también es necesario saber por qué se hacen, lo cual le permite al filósofo o al profesor donar sus conocimientos y reconocerse con esta capacidad. En palabras de Aristóteles diremos, entonces, que en general el signo del saber es el de poder enseñar y es por esta misma razón que para él el arte es mucho más ciencia que la experiencia, pues los hombres de arte y no los otros pueden enseñar (Cfr. Aristóteles 1982, A, 1, 981 b 7-10,).

Ahora, si la historia nos enseña que la filosofía siempre se ha enseñado desde sus inicios hasta hoy, pasando por Kant, Hegel o Schopenhauer, podemos decir que los grandes filósofos también fueron grandes profesores. Por supuesto hay allí una paradoja que es bien conocida, pues la tarea del filósofo, o mejor, la enseñanza de la filosofía, consiste en una no enseñanza, pues en realidad se trata de desaprender algo que ya hemos aprendido. En nuestros días se habla mucho de una postura crítica que nos permita tener una actitud clara frente al mundo, pues se considera que es necesario hacer desmontajes, destrucciones y reconstrucciones que nos pongan en el camino de aprender a aprender, lo cual significa que antes de aprender es necesario desaprender. Como se ve, aquí el aprender se distancia de la

1 Estudiante del Énfasis de lenguaje, DIE-UD. Profesor Titular Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: mmontoya@udistrital.edu.co.

ciencia del aprendizaje que ocupa todos los espacios en la vida actual. Un saber general del aprendizaje es posible, o podríamos decir en clave heideggeriana, que es necesario aprender a aprender y aprender a pensar.

En este contexto del aprender, el pensar y el enseñar, queremos salir al encuentro de un gran pensador: Heidegger. Este autor se convierte en una posibilidad para pensar el marco político y pedagógico de nuestro presente, que algunas veces abandona lo esencial y se ocupa con facilidad de lo inesencial, de lo frívolo, de lo estable, del confort, de la charlatanería².

Para iniciar nuestro trabajo, diremos que “con el cierre del siglo veinte, es cada vez más claro que Heidegger es considerado uno de los más grandes filósofos de nuestro tiempo. Sus escritos han tenido un inmenso impacto no solo en Europa y en hablantes de la lengua inglesa, sino también en Asia. Su influencia se ha sentido en áreas tan diversas como teoría literaria, psicoanálisis, retórica, ecología y teología” (Guignon, 1993, p. 1).

Se quiere, en este trabajo, seguir una de las invitaciones políticas serias de Heidegger: *pensar nuestro presente*. Este pensar *orienta* nuestro camino y a la vez exige salirle al encuentro a un gran pensador que, sin duda, encarna como ningún otro en nuestro tiempo *el testimonio del pensar* (Cfr. Cardona, 2007).

No cabe duda de que escribir o intentar entrar al pensamiento de Heidegger para seguir esta invitación de pensar nuestro presente, no es una tarea fácil. Primero, porque ha sido, como ningún otro, un filósofo muy cuestionado en el ámbito académico y cultural de nuestro tiempo, ya sea por razones justas o injustas, que no es el caso entrar aquí a examinar. Además, porque “recientemente, las últimas revelaciones que relacionan a Heidegger con el nazismo han dejado reflexiones en relación con su pensamiento –y de su filosofía en general– con la política y la cultura” (Guignon, 1993, p. 2). Lo anterior exige tomar distancia para no atacar o hacer una defensa a ultranza del filósofo como ser humano ni mucho menos de su pensamiento. En clave heideggeriana podemos decir simplemente que lo que realmente

2 La interpretación heideggeriana del logos aristotélico lo lleva a comprender el habla (Rede) no solo como lenguaje o discurso, sino como la condición ontológica del hablar en cuanto tal. Los hablantes pueden hablar de las mismas cosas por el hecho de compartir un mismo lenguaje natural; en este sentido, las personas pueden hablar de algo que no conocen directamente de primera mano. Pero, por otro lado, corren el riesgo de quedar atrapados en las redes del habla pública y, por lo tanto, de no alcanzar nunca una comprensión genuina de las cosas. En *Ser y tiempo*, Heidegger analiza las consecuencias positivas y negativas de este fenómeno en su detallada interpretación fenomenológica del habla cotidiana, designada técnicamente con el nombre de “habladuría” (Gerede) (Escudero, 2001, p. 6).

buscamos en este trabajo es salirle al encuentro a su pensamiento. Pero esto no es una tarea sencilla ni fácil.

En segundo lugar, no es fácil porque seguir la invitación política de Heidegger requiere internarse en “su abstruso y críptico pensamiento, centrado en el problema del ser” (Rodríguez, 1996, p. 11), que ha abierto un camino inédito en la filosofía, en el pensar, y que, según el mismo Heidegger, se inició con el encuentro que tuvo con Nietzsche, es decir, la confrontación que tuvo con su pensamiento. En este encuentro se quieren poner al margen actitudes contrapuestas que, algunas veces, ha arrojado el examen de su filosofía, particularmente lo que se ha llamado “el 'caso Heidegger' y tratando de no caer en el error grave de hablar de Heidegger sin haberlo leído” (Heidegger, H. 1996, p. 3).

Para orientar la mirada y avanzar en la comprensión de la invitación política que indicamos arriba (pensar nuestro presente), este trabajo se centra en las lecciones que dictó Heidegger en 1951 y 1952 en Friburgo, donde examina la pregunta “¿qué significa pensar?”. Así, se toma este texto, que consideramos fundamental, para iluminar algunas sombras de nuestra comprensión de su filosofía y, en particular, de esa pregunta profunda que orientó gran parte del pensamiento del siglo XX y que todavía resulta ser enigmática: ¿Qué significa pensar?. Esto quiere decir que no intentamos hacer un trabajo de corte histórico para indagar la obra de Heidegger desde 1916 a 1951 y 1952, pues, seguramente, sería una empresa de mucha más envergadura que requerirá otro tiempo y otro espacio para su desarrollo.

Así, ponemos en este trayecto la obra que recoge las lecciones del 51 y el 52, en donde Heidegger aborda la idea del pensamiento para indicar que el pensar es distinto del conocer; en otras palabras diremos que pensar no es un despliegue de la ciencia o del pensamiento que atraviesa a Occidente. Es avanzar meditativamente en el horizonte para abordar el problema del pensar en nuestro presente, es decir, un presente abandonado a tareas fútiles como los proyectos, el dominio de unos artefactos y unas formas de vida que no dejan pensar, una vida atravesada por la *charlatanería*. Se intenta, entonces, tratar de escuchar para entender a Heidegger a partir de sus conferencias de 1951 y 1952, donde elabora nuestra disposición para escuchar la pregunta ¿Qué significa pensar?

Para dar nuestro primer paso, debemos decir que qué significa pensar parece una pregunta simple, y a la vez impertinente, porque se hace en una época donde hay plenitud de pensamiento, donde el pensar está en su auge: el de la *ciencia*. Sin embargo, Heidegger parte de un hecho altamente problemático, según el cual lo realmente característico de nuestra época consiste en que *no pensamos*, esto es, *aun no pensamos*. Este hecho exige

de nosotros preguntar, una vez más, qué significa pensar. *Aun no pensamos* es el hecho que caracteriza nuestra situación, este momento histórico dominado plenamente por cierta representación del pensamiento: la ciencia. Pero, ¿por qué aún no pensamos? ¿Cómo interpretar esta pregunta si en realidad estamos en una época de auge de la ciencia, es decir, del despliegue de una forma particular y determinada del *pensar*? Qué indica entonces la pregunta *¿Qué significa pensar?* Si *todavía* no pensamos, ¿cuándo y cómo podemos empezar a pensar? ¿Cómo hacer para poder empezar ahora a pensar?

Así, se delinearán algunos problemas del pensamiento de Heidegger, de los cuales son de gran interés las posibilidades de pensar en una época frívola como la nuestra, maquinal, que no da espacio a la reflexión y mucho menos a la meditación, pues aquí reina tan solo lo superficial que cubre todo el cielo. También cobra interés la *representación* de ese tipo de hombre que queremos ser y, en tanto tal, la representación que tenemos de nuestra propia existencia que, diremos de paso, se incrusta:

dentro del pleno desarrollo del nihilismo activo, lo superficial en la decadencia se incrementa demasiado como para dejar todavía espacio a consideraciones que lleven más allá del mundo del horror. El fuego, el terror, las pasiones dominan, aunque solo durante un rato. Sin duda el espíritu no es capaz de consumir la penetración en el ámbito del desierto de la catástrofe (Heidegger, 1994, § 1, p. 16 [239-240]).

Queremos, de ida y vuelta por este camino, mirar hasta dónde podemos ir con Heidegger para pensar nuestro presente, que tiene como destino más propio abrir el camino del pensar, que a cada momento se nos escapa, pues ansiamos un pensar que pueda habitar en la proximidad de lo esencial, esto es, que se pueda ubicar tanto en la lejanía como en la cercanía de lo que domina hoy: *la técnica del pensar*, a saber, la logística.

Presentamos a manera de apertura, un nuevo sendero a seguir para intentar una proximidad entre lo que significa pensar y la educación. Esperamos continuar esta senda en un trabajo posterior, que podría ser desarrollado luego de avanzar un poco más en el camino meditativo para dilucidar en el orden reflexivo y en el orden de lo práctico, un ejercicio de *educación como experiencia en el pensar*.

Este seguir meditando el papel de un pensar originario, que pueda salirle al paso al nihilismo, no es otra cosa que una invitación política a pensar el presente, nuestra época, pues así nos pondríamos ante una nueva cara del humanismo, en donde la posibilidad de ser estaría ahora en el soltar y no en el retener, pues en nuestra época:

existe una certeza de que la existencia se ha vuelto imposible –y entonces no tiene sentido que continúe el latido del corazón, la circulación de la sangre y la secreción de los riñones, como tampoco el tic-tac de un reloj en un cadáver–. Pues entonces la consecuencia sería una horrible putrefacción (Op. Cit., § 6, p. 26 [247]).

Pensar y aprender en Heidegger

Abordaremos entonces la posible correspondencia que podemos encontrar entre la pregunta fundamental por el pensar y el problema general de la educación. Inicialmente, podemos decir que nuestra comprensión habitual de la educación está determinada por el tipo de hombre que se quiere formar. Y en esta determinación se pone en juego una cierta representación de nuestra existencia, que se desenvuelve en el espacio propio de la modernidad, cuyos fenómenos fundamentales son la ciencia moderna y su correspondiente técnica. En este contexto, podemos señalar ahora, y teniendo como telón de fondo el recorrido que hemos realizado aquí en torno a aquello que es digno hoy de ser pensado, podemos considerar entonces que la educación actualmente *no deja todavía pensar*, pues remite todo acto de pensar al cálculo y a la manipulación de información.

Por esta razón podemos indicar que, pese a toda ciencia logística implementada por doquier para desarrollar y fortalecer la educación, lo cierto es que la educación misma aún no ha sido pensada, ya que la pregunta por ella no ha sido abordada de manera decisiva. Si bien el tema educativo ha sido objeto de innumerables reflexiones, provenientes de las ciencias humanas e incluso de la filosofía misma, aún no se ha hecho problema de sí mismo.

Para indicar un sendero posible hacia la pregunta por la educación, en cuanto problema digno de ser abordado por el pensar, queremos arriesgar ahora un serie de preguntas que nos puedan acercar a este problema. Veamos: ¿será posible pensar en una educación que nos permita entrar en el camino del pensar?, ¿será *dable* una experiencia del pensar en una *otra* escuela, que *posibilite* estas experiencias intransferibles, tal como lo sugiere el mismo Heidegger cuando nos recuerda que enseñar es más difícil que aprender?, ¿qué tan educadora es la escuela de hoy desde cuando su actividad fundamental está entregada al cálculo y a la planeación instrumental de la información?

A continuación bosquejaremos algunos rasgos generales que nos permitan abrir un camino para la dilucidación de dichas preguntas, las que se

orientan, como ya lo indicamos, hacia la apertura de un nuevo sendero que permita reflexionar sobre la educación y, con ello, intentar establecer la proximidad entre lo que significa pensar y educar, en una época donde ya no hay “maestros”, pues lo que hoy abunda son los profesionales de la educación o meros administradores del saber y de la información. Por lo tanto, no buscamos aquí ofrecer formulaciones simples o “planificar” una cierta *revolución educativa*, inspirada en el proceder de la ontología fundamental de Heidegger³ o en su hermenéutica existencial, sino iniciar los pasos del camino de una reflexión que apunte a futuras elaboraciones, que puedan dilucidar, como se indicó antes, tanto en el orden reflexivo como en el práctico, la invitación a un ejercicio que pueda construir un puente entre pensar, enseñar y aprender. Dicho de manera simple, lo que aquí se debe poner en juego es el *aprender a pensar y aprender a aprender*. Sin duda, podemos decir ahora que esta era la verdadera intención formativa de Heidegger en sus lecciones de Friburgo de 1951 y 1952, cuando se disponía a dilucidar qué significa pensar, precisamente en una época de la absoluta indigencia y de la expansión más radical del desierto. Escuchemos el inicio de las lecciones: “Nos adentramos en lo que es pensar cuando pensamos nosotros mismos. Para tener éxito en este intento hemos de estar dispuestos a un aprendizaje del pensar” (Heidegger 2005, p. 15).

Ya indicamos antes que algunas veces, lo mejor es esperar a que nuestro asunto madure, pues si nos precipitamos en las respuestas, nuestro pensar se pierde en meras formulaciones abstractas. Pero estar a la espera no significa abandonar aquello a lo que estamos llamados, sino medir nuestras fuerzas y ubicar los límites que plantea nuestro trabajo. Por esto, es necesario, para no perdernos en generalidades de soluciones inmediatas, ciertamente muy *interesantes* para nuestra inmediatez cotidiana, reconocer en su tensión que la tarea del pensar, gestada de la mano de un auténtico maestro como Heidegger⁴, puede iluminar los lugares *brumosos* del presente, sobre

3 Esta es, sin duda, una de las problemáticas centrales en Heidegger, quien indica que existe una ontología fundamental que también podemos llamar metafísica de la existencia, encargada de *descubrir* “la constitución del ser de la existencia”. En tal sentido, la ontología es posibilidad, o mejor, condición de posibilidad de las existencias o el ser mismo en su apertura originaria. Ya lo indicaba en *Ser tiempo*: más importante que lo real, está el mundo de la posibilidad (Cf. Heidegger, 2006). Heidegger hace también una distinción entre lo que es metafísica y ontología. La metafísica confunde el ser con el ente, y la ontología parte de reconocer que son diferentes.

4 “Tal como lo formulara Gadamer en la nota introductoria al volumen (...) en conmemoración del centésimo aniversario del nacimiento de Heidegger: 'A quienes han podido conocer a Martin Heidegger cuando era un joven profesor les resulta inolvidable, tal como muchos lo han testimoniado, la plasticidad con la que estaban ante ellos las cosas de las que se hablaba. No se hablaba sobre cosas sino que las mostraba. Era una buena tradición fenomenológica... (p. XI)'. Este mostrar, este dejar aparecer en su presencia a los grandes pensadores en el

todo aquellos demasiado brumosos que aparecen por doquier en nuestras consideraciones reflexivas sobre la educación.

Para no enredarnos en las trampas habituales del pensar representativo, el sendero que debe cruzar nuestro cuestionamiento esencial sobre la educación está labrado por la astucia de la meditación que se dispone a escuchar la fuerza de un pensar originario, que le salga al paso al nihilismo creciente de nuestra época. Salirle al paso es, en efecto, una peculiar invitación política a pensar de otra manera la educación; invitación que implica *soltar*, que se aleje del mero *retener*, es decir, tomar la decisión de afirmar la posibilidad radical de una *historia aún no contada* de la historia de la educación. Esta historia piensa, empero, la historia de lo que ha sido hasta ahora el aprendizaje en la recepción de la tradición para llevar esto a su origen, y desde ahí recuperar el sentido más originario del autentico aprender.

Por tanto, cuando decimos que Heidegger está pensando nuestro presente, no podemos poner al margen el fenómeno de la educación, mucho menos cuando constatamos que hoy abundan y se expanden representaciones que circunscriben su comprensión al estrecho campo de una ciencia o disciplina para, con ello, estabilizar zonas determinadas del saber que, además de alejarnos del pensar, determinan fronteras limitadas que, mostrando ideales, marcan líneas que apuntan siempre a lo mejor, a ese *algo* que en el proyecto moderno siempre se quiere alcanzar. Pero tenemos que reconocer ahora que desde esta mirada formalizante y planificadora de la educación, no se afirma la experiencia originaria del pensar. Por esta razón tenemos que preguntar ahora: ¿es posible pensar en una educación que permita pensar, una educación pensada por fuera del marco de la ciencia y que nos deje asumir aquello que es digno de ser pensado? Detengámonos ahora en este interrogante.

Entre lo inauténtico y lo auténtico

En consecuencia, con el camino abierto por Heidegger en sus lecciones del 51 y 52 sobre qué significa pensar, no podemos esperar una respuesta simple y cerrada a esta pregunta, pues se estaría con ello bajo el mismo cielo que cobija en nuestros días a la comprensión instrumental del fenómeno de la educación, es decir, aquella comprensión que lo centra, permítasenos la expresión, en lo *inesencial*. Se trata, mejor, de salirle al encuentro o, por lo menos, irnos preparando para pensar y escuchar eso

análisis de los textos, es un rasgo que Heidegger no perdió a lo largo de toda su vida” (Biemel, 1990, p. 16).

que todavía no se dice en este campo: *la educación tiene una estrecha relación con el asunto mismo del pensar, pues lo propio de ella es educar en el pensar*. Frente a esta formulación es preciso, en primer lugar, reconocer que nuestra educación es más bien poco educadora, pues lo que habitualmente solemos hacer es informar, aumentar sin ningún criterio los límites y posibilidades de lo ya sabido y conocido, que es acumulado y luego distribuido para su consumo masivo. En este sentido, educar significa administrar conocimiento e información, pero no aprender a que el pensar encuentre en nosotros su morada.

Ya se ha dicho reiteradamente que Occidente sufre de una gran enfermedad y, por tanto, que está abocado al ocaso⁵; por esta razón, el mismo Heidegger nos invita a pensar, esto es, a situarnos en la comunidad donde podamos encontrar maestros que nos enseñen a *escuchar y a morar en lo allí pensado*. Veamos una vez más la meditación de Heidegger sobre el enseñar, cuando nos dice que no se trata de que “los docentes hayan de estar en posesión del máximo posible de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. (...) Llegar a ser maestro es una cosa muy elevada, y, desde luego, es muy distinto a llegar a ser un profesor famoso” (Heidegger 2005, pp. 77-78).

Detengámonos ahora en el sentido del fenómeno de la educación. El sistema educativo de Occidente forma parte de lo que Heidegger denomina la historia de la metafísica, es decir, la historia de la consumación del nihilismo y, con ello, la historia de su destino, la superación del nihilismo. Para entender este sentido, se hace necesario tener presente que siempre ha habido una cierta correspondencia entre lo que es el sistema económico, el social y el de formación (*ausbildung*). En esta correspondencia de sistemas aparecen unos hilos que siempre sujetan, que atan y definen líneas de acción. Así en la educación, como en cualquier otro campo, los hilos que atan y definen la acción humana son el dinero, el consumo, el progreso (la idea culmen del proyecto moderno), el individualismo, el neoliberalismo, la técnica, la ciencia, la escolarización, la selección social, la burocratización, la racionalización, la disciplinarietà, el control.

5 Sin embargo, no podemos decir que Heidegger es un fatalista. Sin duda piensa nuestro presente para indicar que sufrimos de una terrible enfermedad, pero a la vez es un filósofo en el que reconocemos también que aun puede haber cura, pues todavía es posible pensar. Sobre esto es interesante la nota donde nos habla del ocaso. Veamos: “El ocaso (*Verfall*: el derrumbamiento) no es un final. Todo ocaso permanece en la seguridad del amanecer (*Aufgang*). (...) Nosotros, los alemanes, no podemos conocer el ocaso porque todavía no hemos conocido el amanecer y primero tenemos que atravesar la noche” (Lacoue-Labarthe, 2008, p. 15).

Sin duda, lo que en esta serie de líneas de fuga se nos abre no es otra cosa más que la pregunta por lo que es el hombre; el humanismo, con todo lo que ello implica, no es otra cosa que la manifestación más elevada de la metafísica (Carta sobre el «humanismo», p. 265, [321]), es decir, el humanismo es el olvido del ser y, en tanto tal, es la expresión más radical del nihilismo europeo. Diremos entonces con Heidegger que el humanismo, es decir, “la metafísica piensa al hombre a partir de la *animalitas* y no lo piensa en función de su *humanitas*” (Heidegger, 2000, p. 267 [323]). Abordar al hombre desde su *humanitas* implica dirigir entonces la mirada hacia la ciencia, para reconocer que desde este horizonte no podemos hallar su esencia, pues no es algo medible o calculable. Veamos:

La ex-istencia es algo que solo se puede decir de la esencia del hombre, esto es, solo del modo humano de «ser». (...) si admitimos que el hombre está destinado a pensar la esencia de su ser y no solo a narrar historias naturales e históricas sobre su constitución y su actividad, tampoco se puede pensar la ex-istencia como una especie específica en medio de las otras especies de seres vivos. Y, por eso, también se funda en la esencia de la ex-istencia la parte de animalitas que le atribuimos al hombre cuando lo comparamos con el «animal». El cuerpo del hombre es algo esencialmente distinto de un organismo animal. La confusión del biologismo no se supera por añadirle a la parte corporal del hombre el alma, al alma el espíritu y al espíritu lo existencial y, además, predicar más alto que nunca la elevada estima en que se debe tener al espíritu, si después se vuelve a caer en la vivencia de la vida, advirtiendo y asegurando que los rígidos conceptos del pensar destruyen la corriente de la vida y que el pensar del ser desfigura la existencia. Que la fisiología y la química fisiológica puedan investigar al ser humano en su calidad de organismo, desde la perspectiva de las ciencias naturales, no prueba en modo alguno que en eso «orgánico», es decir, en el cuerpo científicamente explicado, resida la esencia del hombre. Esa opinión tiene tan poco valor como la que sostiene que la esencia de la naturaleza está encerrada en la energía atómica. Después de todo, bien podría ser que la naturaleza ocultase su esencia precisamente en la cara que presenta al dominio técnico del hombre. Así como la esencia del hombre no consiste en ser un organismo animal, así tampoco esa insuficiente definición esencial del hombre se puede desechar o remediar con el argumento de que el hombre está dotado de un alma inmortal o una facultad de raciocinio o del carácter de persona (Heidegger, 2000, p. 267 [324-325]).

Nuestra época ha tomado la esencia del hombre como si se tratase de un simple animal racional que puede ser modelado o adaptado a nuestra

disposición instrumental. Este animal cercado por la ciencia y la técnica ha sido expulsado de la verdad, pues se ha abandonado en el olvido del ser y “no hace más que dar vueltas por todas partes alrededor de sí mismo en cuanto animal racional” (Op. Cit., p. 280 [324-342]), viviendo en medio de aquello habitual, inesencial que no le da espacio ni tiempo para detenerse en el asunto del pensar.

Pero la esencia del hombre consiste en ser más que el mero hombre entendido como ser vivo dotado de razón, (...) [pues] el hombre no es el señor de lo ente. El hombre es el pastor del ser (...). En su esencia conforme a la historia del ser, el hombre es ese ente cuyo ser, en cuanto ex-istencia, consiste en que mora en la proximidad al ser. El hombre es el vecino del ser (Op. Cit., pp. 280-281 [342]).

Y mora en el pensar. Ahora, si bien el problema de la educación en Heidegger no ha sido objeto de mayores consideraciones por parte de los especialistas, como sí ocurre con el asunto del pensar y otros problemas con él correlacionados, podemos señalar que el trabajo de Iain Thomson, *Heidegger on Ontotheology: Technology and the Politics of Education* (2005), se ha convertido en un texto de obligatoria consulta en los últimos años. En su investigación, Thomson sostiene que “el pensamiento ontológico de Heidegger sobre la educación forma una de las profundas temáticas subterráneas a lo largo de toda su carrera” (2004, p. 439). Siguiendo ahora esta orientación, podemos arriesgarnos a penetrar en los caminos que nos pueden llevar a sostener que pensar o aprender a pensar implica siempre la apertura a lo esencial, que se pone en juego en el asunto del pensar, particularmente allí, cuando lo vemos de cara al fenómeno de la educación. Pero esto se distancia de manera radical del camino indicado antes en la técnica del pensar: la logística, que para nuestro caso se encarna en la pedagogía y la didáctica.

Recordemos algo obvio: Heidegger fue un gran filósofo y, a su vez, un gran profesor. La mayor parte de su obra está dedicada a lecciones, cursos o seminarios, en los que se pone en juego y en escenario el asunto del pensar frente a la gran tradición de la filosofía y de Occidente. Dedicó gran parte de su vida a ser profesor, y como tal sin duda se inclinaba por cierto tipo de vida; diremos que la que más le sedujo fue la del pensar (la del profesor y la del filósofo) en donde le interesaba el decir y hacer del estudiante como auténticas experiencias del pensar, a partir del diálogo reflexivo con los demás, en donde esos otros, desde su autenticidad, siempre dicen en la

perspectiva de mantener el diálogo⁶ a la manera de *Serenidad*: el profesor, el erudito y el científico.

Siguiendo en este punto a Thomson, podemos decir ahora que:

[Heidegger] *proféticamente diagnosticó nuestra crisis actual de la educación (...). Importantes teóricos contemporáneos (...) amplían y actualizan la crítica de Heidegger documentando la instrumentalización creciente, la profesionalización, la mercantilización y la tecnologización de la universidad moderna, la disolución de sus ideas rectoras y unificando ideales, y en consecuencia, el crecimiento de la hiperespecialización y la ruinoso fragmentación de sus departamentos (2005, pp. 4,5).*

Con esta cita queremos señalar que hoy muy poco se está haciendo desde la educación misma, pues se sigue aquella línea de pensamiento que, en palabras de Heidegger, vincula de manera estructural la técnica con una ontoteología de la educación, pues se armoniza el fomento de habilidades y destrezas con la formación en valores y competencias. La norma es entonces lo instrumental. Al proyecto educativo subyace siempre una ontoteolo-

6 Entre las diversas formas y estilos literarios cultivados por Heidegger, el "diálogo" no parece ocupar lugar relevante. Incluso puede decirse que su incidencia es tan escasa y episódica, que más bien se la podría considerar insignificante. Su uso esporádico no constituye, en summa, sino una curiosa rareza. Habrá que ver, además, a qué se está llamando "diálogo". Entre los escritos que Heidegger hizo publicar a lo largo de su vida, tan solo se cuentan tres que presentan forma dialógica: "De un diálogo sobre el habla. Entre un japonés y uno que pregunta", "Debate acerca del sitio de la serenidad. *Excerpta* de un diálogo en el camino del campo sobre el pensar", aparecidos ambos en 1959, y el seminario sobre Heráclito, que impartió en compañía de Eugen Fink en 1966/67 y fue publicado por primera vez en 1970. Ni el primero ni el tercero son "diálogos" en su sentido literario más genuino, pues están ambos marcados por la inmediatez de una conversación o coexposición efectivamente mantenidas, en las que han intervenido interlocutores *reales*, de cuyas intervenciones da fe el texto final, recogiendo de manera ciertamente algo más cuidada, lo que en primera mano ya figuraba en las actas o en la grabación magnetofónica del evento. Lo que en esos textos pueda haber de dialógico no les conviene, por ese mero hecho, en lo que en la tradición literaria, y en especial filosófica, se ha llamado "diálogo". Al igual que no es "diálogo" la mera reproducción de una entrevista, como la que Heidegger, por ejemplo, concediera en 1966 a *Der Spiegel*.

Algo hay, sin embargo, de llamativo en el primero de los textos citados. Se trata, según su título, de "un diálogo", *-gesprach-*, sobre el "habla", *-sprache-*, y se publicó incluido en la colectánea *De camino al habla, Unterwegs zur Sprache*. Algo tiene quizá el hablar con otro, que encamina al habla, a comprender tal vez qué sea el habla. Igualmente llamativo, de forma complementaria, es el que esta obra aparezca en el mismo año (1959) en que apareciera esa otra breve entrega, tan sorprendente cuanto importante en la trayectoria heideggeriana, que lleva por título global *Serenidad*, y en la que se integra el ya citado "Debate acerca del sitio de la serenidad". ¿O acaso se unen pensar, habla y serenidad en el hacer camino que se da como "diálogo"? (Borges-Duarte, 1996, p. 75-76).

gía, por lo que pensar la educación desde una perspectiva más amplia del asunto del pensar significa siempre un riesgo: el de recorrer el sendero de lo no habitual. Para entender hacia dónde apunta este riesgo, una orientación la podemos encontrar en Thomson, cuando señala que nuestro filósofo, a partir de “una lectura creativa del Mito de la Caverna, excava y adecúa el ideal educativo de Occidente de la *paideia* platónica, pues esboza la pedagogía de una educación ontológica capaz de cuestionar la, cada vez más generalizada, concepción nihilista de la educación, que continúa con nuestra comprensión tecnológica del ser y su subyacente ontoteología nietzscheana” (2005, p. 5). Todo depende entonces de retomar el sentido originario y auténtico de la *paideia*⁷, *anclada en el encuentro de ser y pensar*.

La educación en Heidegger

Con lo anterior podemos decir, entonces, que sin duda la tarea de Heidegger está ligada a la educación en muchos aspectos. Por ejemplo, en *Carta sobre el «humanismo»* (1949) se puede entender que el humanismo es la idea de un proyecto educativo, siempre con base en la metafísica o, mejor, en una cierta concepción metafísica de la verdad. En tal sentido, Heidegger ve este modelo educativo como:

un formador del carácter moral, explotando el potencial creativo de cada uno, desarrollando y ejerciendo la razón, mejorando su personalidad o fortaleciendo la responsabilidad cívica. El problema con estos objetivos es que pueden, y de hecho presuponen ciertas ideas acerca de cómo los estudiantes deben pensar y actuar; entre más la educación se convierte en decirle al estudiante cómo pensar y actuar, entre menos se convierte en educación, entre más se convierte en inculcar una doctrina (Campbell, 2004, p. 375).

En Heidegger podemos indicar que la educación no es algo que se oriente a una participación de lo colectivo, sino más bien busca una relación originaria con lo más íntimo, en la individualidad, y por lo mismo, dicha relación es un camino de soledad, en la comarca abierta, sin palabras, esto es, en la serenidad meditativa. Es decir, el camino que se abre no es el enmarcado por el discursivo *apofántico*, o por lo menos la comunicación no puede entenderse como interacción o transacción de palabras. En Heide-

7 Se entiende aquí por *paideia* la formación del hombre griego, para quien “la idea de educación representaba el sentido de todo humano esfuerzo. Era la justificación última de la existencia de la comunidad y de la individualización humana. El conocimiento de sí mismos, la clara inteligencia de lo griego, se hallaba en la cima de su desarrollo. (...) Y en forma de *paideia*, de “cultura”, consideraron los griegos la totalidad de su obra creadora en relación con otros pueblos de la Antigüedad, de los cuales fueron herederos. (...) Sin la idea de cultura griega no hubiera existido la “Antigüedad” como unidad histórica ni “el mundo de la cultura” occidental (Jaeger, 1992, p. 6).

gger comprender, reconocer, es la proximidad para con las cosas, se trata de la distancia lo que vuelve potencia el habitar humano. Es más bien un desconocer, estar en actitud de asombro perpetuo para seguir en la senda, en ese camino en cuyo espacio lo particular ocupa su lugar, al abandono de las leyes y de los universales.

Pero si bien el primer camino del pensar estuvo marcado antes por el asombro, el sendero que debe ahora transitar el otro pensar estará labrado por el espanto y el temor⁸. Ahora bien, se ha hecho un lugar común decir que la educación debe ser una praxis lúdica, para que el aprendiz pueda aceptar, sin mayor dificultad, los contenidos que se le intenta inculcar; pero aquí hay una gran falacia, pues lo verdaderamente importante, como lo había anotado antes Kierkegaard, solo puede ser comprendido y aprehendido con *temor y temblor*⁹. Pero nuestra sociedad no quiere saber nada que sea

8 “La disposición fundamental del pensar en el otro comienzo oscila en las disposiciones, que alejadamente solo se dejan nombrar el espanto. (...) El espanto: más fácil aclarable en contraposición a la disposición fundamental del primer comienzo, al asombro. Pero aclaración de una disposición no garantiza nunca que realmente *acierte*, en lugar de ser solo representada.

El espantarse es el retroceder desde lo corriente del proceder en lo familiar, hacia la apertura de la afluencia de lo que se oculta, en cuya apertura lo hasta ahora corriente se muestra como lo extraño y a la vez el cautivamiento. Pero lo más corriente y por ello más desconocido es el abandono del ser.

(...) el temor no se confunde (...) con la timidez. (...) Ello está tan poco permitido, que el aquí mentado temor hasta acrecienta la “voluntad” de retención, y esto desde la profundidad del fundamento de la unitaria disposición fundamental. De ella, del temor en particular, surge la necesidad del silencio, y éste es el predisponente dejar esenciar del ser [Seyn] como evento, que determina toda posición en medio del ente y actitud con respecto al mismo.

El temor es el modo de acercarse y permanecer cerca de lo más lejano como tal”. (*Aportes a la filosofía: acerca del evento*, pp. 30-31 [14, 15, 16]).

9 “Si en la época actual se oye alguna vez una réplica respecto a la paradoja, es siempre más o menos de la siguiente especie: ‘Se juzgará según el resultado.’ Un héroe que se haya convertido en el *σχάνδαλον* de sus contemporáneos, que tenga plena conciencia de ser una paradoja que no puede llegar a hacerse inteligible, podrá gritar a sus contemporáneos: ‘El resultado demostrará que estaba justificado a obrar como obré.’ Sin embargo, muy raras veces se oye un grito semejante en nuestra época, pues aunque nada fecunda en producir héroes y ese es su defecto, posee también un lado bueno: produce muy pocas caricaturas. De modo que siempre que en nuestro tiempo oigamos un ‘se juzgará por el resultado’ sabremos en el acto con quién tenemos el honor de estar hablando. Quienes así se expresan forman parte de una numerosa especie humana que yo designo con el nombre genérico de pedantes doctorales. Viven en esta vida, instalados en sus pensamientos; gozan de una situación sólida y de opiniones seguras en un Estado bien organizado; han puesto por medio siglo, por no decir milenios, entre ellos y los tremendos avatares de la existencia, y están seguros de que ciertas cosas no podrán nunca volver a repetirse, pues ¿qué iba a decir la policía? ¿Y los periódicos? En este mundo corresponde a los pedantes doctorales la misión de juzgar a los grandes hombres de acuerdo con los resultados que hayan obtenido. Semejante comportamiento frente a lo grandioso delata una extraña mezcla de soberbia y miseria; soberbia por considerarse llamados a juzgar, y miseria porque no sienten en lo más mínimo emparentadas sus existencias con las de los grandes hombres. Le basta a una persona poseer una pizca de *erectioris ingenni* (altura de pensamiento) para librarse del peligro de acabar convirtiéndose en un frío y blanco molusco; cuando aborde lo grande no dejará nunca de tener muy presente que, desde que el mundo fue creado, ha sido siempre regla común que el resultado venga al final, y que si se quiere aprender algo de los actos grandiosos, hay que prestar atención al modo en que se iniciaron. Si quien va a obrar pretende juzgarse antes a sí

tan exigente; con esto todo ya está perdido. Así el saber no es la expresión de la razón, sino más bien un espacio de desafío existencial:

Para Heidegger, yo pienso, una educación filosófica involucra la enseñanza a los estudiantes de cómo recuperar y hablar sobre problemas filosóficos, sean éstos éticos, epistemológicos, políticos, u ontológicos. Esta recuperación es una llamada al pensar y la apertura de un mundo en el estudiante (en este caso de Platón y Aristóteles, se trata de una apertura del mundo griego), y es una forma de resistir a los engaños de la vida fáctica (Campbell, 2004, p. 375).

Pensar en educar podría significar entonces algo así como estar siempre en el peligro de lo inhabitual, de lo esencial para pensar la proximidad de lo habitual y lo inesencial. Con esto estaríamos abordando esa gran enfermedad, no en los síntomas, sino más bien en su gravedad misma; *todavía no pensamos*, y esto en la educación se hace más patente, pues se trata siempre de promover un saber acumulativo y continuo, que está en lo lejano de lo profundo, en la frivolidad¹⁰ de un modelo de educación plenamente dominado por la ciencia, el cómputo y el cálculo.

¿Por qué no pensar una educación que abandone la primacía de la ciencia en nuestra representación habitual del mundo, es decir, una educación que no esté cercada por los límites de la representación y en consecuencia no limite el pensar y vaya abriendo un camino hacia otro pensar? Siguiendo los senderos bosquejados por nuestro filósofo, diremos ahora que se trata de asumir la tarea de inaugurar *cuestionadoramente* el ámbito de un *pensar*

mismo por el resultado, no comenzará nunca. Si el resultado alcanzado podrá o no llenar de júbilo al mundo es algo que no se sabe de antemano, pues no logrará tal conocimiento hasta que el acto haya sido consumado, y con todo, no será esto lo que le convertirá en héroe, sino el haber sido capaz de empezar" (*Temor y temblor*, pp. 52-53).

- 10 Podemos indicar con Kierkegaard que esta época, "¿no estará necesitada de una seriedad profunda, una seriedad que, intrépida e insobornable, señale cuáles son las tareas que hay que realizar, una radical seriedad que amorosamente vigila el cumplimiento de estas tareas y que no asusta a los hombres incitándoles a lanzarse de golpe a lo más alto, sino que conserva las tareas que se han de cumplir frescas, hermosas y agradables de contemplar y atrayentes para todos, aunque a la vez difíciles e interesantes para los espíritus nobles, porque una naturaleza egregia solo se entusiasma en presencia de lo difícil? Aunque sí es muy cierto que una generación puede aprender mucho de las que le han precedido, no lo es menos, que nunca le podrán enseñar lo que es específicamente humano. En este aspecto cada generación ha de empezar exactamente desde el principio, como si se tratase de la primera. (...) ninguna generación ha enseñado a otra a amar, ni ninguna ha podido comenzar desde un punto que sea el inicial; (...) y si no se quiere, como en las generaciones anteriores, quedarse en el amar, sino ir más allá, todo esto no será más que un parloteo tonto tan carente de sentido como inútil" (*Temor y temblor*, p.103). Parafraseando a Kierkegaard, se necesita entonces formar un observador erotista, queremos decir, un observador seducido eróticamente por el objeto de mirar. Un erotista es quien encuentra su lugar, quien está bien parado y la educación que estamos impartiendo, nos parece, nos ha dejado, en ocasiones, muy mal parados (*De los papeles de alguien que todavía vive y sobre el concepto de la ironía*).

en y *aprehender* según la escucha de *la historia del ser [Seyn]*¹¹, es decir, una forma de educación meditativa que inaugure el claro del fenómeno educativo como evento. Así las cosas, no se trata de explicar aquí qué es o qué debería ser la educación, o de buscar una fórmula para alcanzar un ideal prefigurado, un querer, cierta representación de ella. Recordemos que la mayor amenaza del *Seyn* es que efectivamente sea explicado y comprendido; la exposición aquí se hace imposible. Veamos con la palabra de Heidegger lo que se quiere decir, retrotrayendo algunos apartes de lo que desarrolló en *Meditación*, parágrafo 21. Veamos:

El ser [Seyn] es, el ente no es. (...) El ser [Seyn] –pensado [erdacht] como evento de la resolución de la réplica y la contienda hacia el abismoso entretanto del juego-espacio-temporal– no puede ser dilucidado y hecho comprensible a través de ninguna correspondencia aquí buscada y resonancias indeterminadas-textuales con respecto al pensar metafísico vigente. La inteligibilidad es su más aguda amenaza.

El ser [Seyn] como evento-apropiador de la a-bismosa resolución del cruce de réplica y contienda no ha sido pensado [er-dacht] a partir del ente como su resto y suplemento, ni hacia el ente como su causa y condición.

El camino-pensante del pensar según la historia del ser [Seyn] marcha fuera de la “metafísica” antigua, cristiana, moderna y cualquiera (Heidegger, 2006, §21, p. 88 [93]).

11 “Aquí se encuentran los bloques de una cantera, en la que se parte roca virgen.
Pensar.
(...)
El pensar [Er-denken] del ser [Seyn]
(...) Esta caracterización esencial histórica de la filosofía la concibe como *pensar del ser [Seyn]*. Este pensar nunca puede huir a una figura del ente y experimentar en ella toda luz de lo simple, desde el reino reunido de su ensamblada oscuridad. Este pensar tampoco puede nunca resultar de la disolución en lo amorfo. Este pensar, de este lado de la figura y lo amorfo (que está solo en el ente), tiene que coger al vuelo el impulso de su arrojo en el abismo del fundamento de la figura y llevarlo a lo abierto del proyecto. El pensar del ser [Seyn], de modo totalmente diferente a todo medirse en lo objetivo, tiene que pertenecer a lo por-pensar mismo, porque el ser [Seyn] no tolera su propia verdad como añadidura y propuesta sino que “es” él mismo la esencia de la verdad. La verdad, ese claro de lo que se oculta, en cuyo abierto los dioses y el hombre son acaecidos para su ré-plica, inaugura ella misma el ser [Seyn] como historia, que tal vez tengamos que pensar, si hemos de poner a disposición el espacio, que en su tiempo tiene que guardar la palabra de Hölderlin, que nuevamente nombra a los dioses y al hombre, en resonancia, para que ésta entone esas disposiciones fundamentales, que determinan al hombre venidero a la custodia de la indigencia de los dioses” (Heidegger, 2006, pp. 337-338 [421-423]).

También en el párrafo 22 señala el camino de la meditación y su dirección, que no es otra que salirle al encuentro a una época que solo confirma la ciencia y ejerce lo carente de fundamento:

El ser [Seyn] puede devenir lo in-fundado, y como tal es reconocido y reconocible tan solo a través del recuerdo según la historia del ser [Seyn] de (genitivo objetivo) de la metafísica.

Pues el abandono del ser del ente es la infundación del ser, a consecuencia de la cual es elevable a mero suplemento. La infundación surge del hundimiento de la misma ἀλήθεια aún no abismosa.

La ἀλήθεια solo es capaz del esenciarse de la in-ocultación, del aparecer en lo abierto; la apertura misma no se esencia como claro y éste no como el ser [Seyn].

La ἀλήθεια es por último aún “yugo” y puente, pero un echar un puente sin abismo, es decir tampoco puente y yugo, por lo que tiene que perder su primera posesión esencial y devenir corrección.

Lo fundado-fundamental del ser [Seyn], el [Seyn] de tal esenciarse solo, cuando in-terrogado como entretanto del acaecimiento apropiador.

Saber: la infundación del ser del ente sin fundamento. Por ello la no meditada explicabilidad y planeabilidad de todo. El “espacio” del pleno desplazamiento.

Solo donde lo fundado del ser [Seyn] es sondeado –en el pensar [Erdenken] según la historia del ser [Seyn]–, lo edificable es una vez más posible. (Lo “constructivo” de la mera organización y planeamiento es lo siempre solo dibujable, pero el dibujo lo plano (extendido vacío) de la superficie infundada del siempre lo mismo).

En la superficie de lo infundado es imposible un esenciarse de la divinidad desde la réplica de la humanidad.

Todo explicar es negación de lo fundamental. Confirmar ciencias y ejercer lo carente de fundamento del ente (Op. Cit., §22, pp. 89,90 [94, 95]).

Insistimos en que no pretendemos alcanzar, desde una posición puramente representacionista, una explicación ni una exposición de lo que debería ser la educación en su sentido procedimental; más bien, lo que buscamos cuando preguntamos por la esencia de la educación, es aproximarnos a una meditación reflexiva que promueva algo que para Heidegger resulta fundamental: el habitar. Esto nos permite pensar en una educación no superficial e infundada y abrir la posibilidad para tornarla profunda y fundada, para

que pueda abandonar el dibujo plano de lo mismo, siempre infundado, abandonar la perspectiva de explicar qué es la educación, pues toda explicación es negación de lo fundamental.

Ya dijimos antes que el otro pensar no es nada fácil; se trataría, entonces, de hacer un esfuerzo por pensar la educación como una *verdadera experiencia de aprehender el pensar*, como un claro en medio del bosque del que puedan llamanar lo que en estas notas –y siguiendo el registro usual de Heidegger– llamaremos ‘*ethos esencial*’, desde donde la educación podría pensarse en el juego de significar heideggeriano¹², que nos permita prepararnos y abrirnos al camino de una nueva significación de lo que significa pensar y que supere los estrechos e instrumentales límites en los que hasta ahora ha estado encerrada y estabilizada la educación y, en consecuencia, cerrada a la experiencia más originaria del pensar. El pensador y la educación heideggerianas habitarían en la *yema* de lo que habla al corazón del hombre, en una luz todavía desconocida, de tonalidad nocturna, luz que no puede perder de vista la originariedad y la pregnancia, pues:

sucede que, en cuanto se da un paso más allá de lo ya pensado, cuando alguien se aventura fuera de lo reconocible y seguro, cuando hay que inventar conceptos nuevos para tierras desconocidas, los métodos y las morales se derrumban y pensar se convierte, como decía Foucault, en un “acto peligroso”, una violencia que se ejerce, para empezar, sobre sí mismo (Deleuze, G., 1999, p.167).

Sin duda, con estas palabras estamos retomando una vez más aquella invitación a experimentar el pensar, con la que el mismo Heidegger daba inicio a sus lecciones de invierno y verano de 1951 y 1952 en la Universidad de Friburgo, bajo el lema de la pregunta ¿Qué significa pensar?, como si se tratara de una experiencia estética que no puede desligar el pensar y la poesía, para avanzar por el camino de variaciones de luz y de espacio, y experimentar con esto el pensar desde su posibilidad estructural originaria, lugar del que surgen el pensar y la poesía, insistiendo, como ya se hizo antes, en

12 Sería interesante la pregunta de cómo distingue Wittgenstein *significado* y *uso*, y también qué relación tienen con el concepto de juego del lenguaje. Para entender la noción de significado, como lo trata Wittgenstein en *Las investigaciones filosóficas*, es fundamental la noción de los juegos del lenguaje, ya que es claro que al asimilar el significado al uso, hace del significado una noción central de estos. Una palabra no tiene significado fuera de cualquier juego del lenguaje, así como una palanca no tiene uso cuando se halla separada de un mecanismo. Una palabra no tendría significado si no tiene una finalidad, y por consiguiente un funcionamiento; en *Sobre la certeza* nos dice Wittgenstein: “...un significado de una palabra es una forma de usarla, porque es lo que aprendemos cuando la palabra se incorpora a nuestro lenguaje por primera vez, y más adelante, cuando cambian los juegos del lenguaje cambian los conceptos y, con éstos, los significados de las palabras” (Wittgenstein, 1978, § 61 y 65, p. 92). Si en Wittgenstein hablamos de juegos del lenguaje, en Heidegger hablaríamos del juego de significar, un único juego.

que el pensamiento no se reduce a la poesía, pero poesía y pensamiento se unen más allá de ellos mismos en una presencia común: la experiencia del pensar. Sin duda, escuchando y comprometiéndonos con esta experiencia, podemos avanzar hacia una forma propia de educar que siga el camino del pensar, pues es en sentido auténtico formador. Esta experiencia educativa le sale al encuentro al embate de este mundo completamente *amueblado de ciencia y técnica*. Es posible pensar así en una educación que permita el despliegue del habitar poético. Se trata entonces de rememorar una frase de Heidegger muy importante de sus inicios en la filosofía: “¡Hombre, sé esencial!” (Heidegger, 2006, p. 6), con lo cual quería indicar desde el comienzo, que “la conciencia científica solo se realiza verdadera y plenamente cuando surge de un llamado interior” (Op. Cit., p. 6).

Esta idea la encontramos desarrollada también en dos de los textos más polémicos de Heidegger: *La autoafirmación de la universidad alemana* y el discurso *El rectorado 1933-1934*. En el primero se examinan dos problemas acuciantes de la década de los treinta: la autorreflexión universitaria como autoafirmación de la identidad del pueblo alemán y la autoafirmación del pueblo como autorreflexión universitaria. Heidegger insiste en que nos encontramos todos, comunidad de destino, profesores, alumnos y pueblo en general, ante la más grande aspiración de ponerse decididamente ante lo digno de ser pensado. Esa es la grandeza de la universidad y diríamos, en este contexto, también de la educación: “Ciencia y destino alemán tienen *sobre todo* que llegar, queriendo su esencia, al poder. Y lo lograrán si, y *solo* si nosotros, profesores y alumnos, exponemos, *por un lado*, la ciencia a su más propia necesidad y, *por el otro*, nos mantenemos firmes en el destino alemán con todo su apremio” (Heidegger, 1996, p. 9). Pero si queremos entrar en la esencia de la ciencia, es necesario que queramos la esencia de la ciencia. No se trata aquí de un querer de voluntad sino de necesidad, constitutiva de la identidad humana: hacer girar nuestra mirada a la ciencia desde el inicio mismo, es decir, desde su esencia griega, patente en la frase de Prometeo “el saber es mucho más débil que la necesidad” (Op. Cit., p. 10). Más adelante, el mismo Heidegger señala la manera en que la ciencia se convierte en necesidad, en íntima necesidad de la existencia:

Solo cuando nos sometamos decididamente a este lejano mandato de recuperar la grandeza del inicio, la ciencia se tornará para nosotros en la más íntima necesidad de la existencia. En caso contrario, quedará como un accidente que nos ha sucedido, o como la tranquila comodidad de una ocupación sin riesgo en el fomento del mero progreso del conocimiento (Op. Cit., p. 11).

Con lo anterior se señala un camino particular para comprender la tarea propia de la educación: el de la necesidad. Una necesidad que mueva y

promueva lo digno de ser cuestionado, es decir, un preguntar atento que no traza una línea fija para alcanzar una respuesta, sino que nos aproxima al *ethos* esencial que nos configura en cuanto tenemos como modo de ser el preguntar:

El preguntar ya no volverá a ser el mero paso previo hacia la respuesta, el saber, sino que el preguntar se convertirá en la suprema figura del saber. El preguntar despliega entonces su más peculiar poder de abrir lo esencial de todas las cosas. El preguntar obliga entonces a la extrema simplificación de mirar a lo absolutamente ineludible (Op. Cit., p. 12).

Lo relevante aquí radica en que para Heidegger el saber no consiste en la adquisición y transmisión autónoma de un conocimiento estandarizado, sino, más bien, en la posibilidad de alcanzar “la aguda amenaza de la existencia en medio de la existencia del ente” (Op. Cit., p.15). Ya lo dijimos antes a propósito de quién era el maestro, pues éste no es quien tiene un saber acumulado para transmitir a otros, sino aquel que avista nuevos caminos. En Heidegger, el maestro realmente es quien posibilita al estudiante una experiencia intransferible, que no puede ser alcanzada de modo diferente al del contacto directo entre docente y aprendiz. Pero sobre todo, el maestro es quien enseña a escuchar.

Estas indicaciones formales se distancian de aquella comprensión de la educación instrumentalizada que configura hombres para una forma de vida esquizofrénica que experimentamos todos con la furia de las almas. Se trata también de abrir un sendero que piense “la esencia plena y originaria de la ciencia, cuya realización nos está encomendada” (Op. Cit., p. 15). Parfraseando a Heidegger, podemos decir ahora que la ciencia tiene que ser entendida en su relación de pertenencia con la esencia de las instituciones educativas, pues la educación es realmente aquel campo que, desde la ciencia y mediante ella, acoge, para su educación y disciplina, a los jefes y guardianes del destino de un pueblo histórico, ya que solo así se puede orientar una vida histórica hacia su destino más propio (Op. Cit., p. 15). Así, las instituciones educativas tienen un objetivo urgente que realizar en su sentido histórico, tal como lo ha señalado Heidegger siguiendo el caso de la Universidad alemana. Las instituciones educativas deberán entonces “renovarse desde su fundamento esencial, que es justamente el de las ciencias: la esencia de la verdad misma, y en lugar de aferrarse a la unidad ilusoria de la organización técnico-institucional, recuperar la viva unidad original de los que cuestionan y saben” (Op. Cit., p. 23). Se trata entonces de pensar y asumir una educación que supere la historia del nihilismo, es decir, nuestra época, que puede ser interpretada como ausencia de posiciones esenciales originales, dominada por la incapacidad para escuchar al ser (i-

rresponsabilidad). Desde esta ausencia de ser puede, sin embargo, hacerse la pregunta por la escucha del mismo, es decir, levantar la necesidad de la responsabilidad ante el ser, pues una de sus características es preguntarse por el ser. Se trata de tener responsabilidad frente a la educación, que en nuestra época está marcada por lo maquinal, es estandarizada e institucionalizada; la educación se ha convertido en un negocio. Estamos, pues, frente a una dificultad, a un peligro enorme que exige el rigor y el esfuerzo por pensar la esencia de la ciencia. Heidegger mismo expresa el sentido de este esfuerzo así:

La voluntad esencial del alumnado tiene que esforzarse por llegar a la suprema claridad y disciplina del saber y, exigiendo y diciendo, integrar el saber que ya tienen sobre el pueblo y su Estado en la esencia de la ciencia. Ambas voluntades tienen que estar dispuestas a luchar entre sí. Todas las facultades de la voluntad y del pensamiento, todas las fuerzas del corazón y todas las capacidades del cuerpo tienen que desarrollarse mediante la lucha, aumentar en la lucha y conservarse como lucha.

Nosotros elegimos la lucha que sabe, la lucha de los que cuestionan, y confesamos con Carl von Clausewitz: "Me considero libre de la frívola esperanza de una salvación que venga de la mano del azar" (p. 17).

Podemos encontrar aquí una cierta invitación política a pensar en una educación como apertura al ser, como camino de bosque que sea por excelencia el lugar de errancia, donde el abismo enriquece la necesidad de pensar la indigencia, y donde el peligro nos indica el camino de otro pensar, donde la línea se va refundiendo en medio de círculos indeterminados, reconociendo lo que nos dice Platón en la *República*: "Todo lo grande está en medio de la tempestad" (1998, p. 19)¹³, es decir que todo lo grande está en el peligro.

Este apartado está muy ligado a la idea heideggeriana de rechazar la ilusión de creer que pensamos, pues en realidad somos pobres de pensamiento. Hoy se asume todo por el camino más rápido y económico, y se olvida en el mismo instante y con la misma rapidez; estamos ante la huída del pensar en nuestra época contemporánea, el cual se equipara a la producción de complejas estrategias, investigaciones y cálculos desde una perspectiva de productores y consumidores, que nunca medita en la búsqueda del sen-

13 Es interesante ver esta referencia a Platón completa en la edición de Gredos: "la demostración de eso era larga y difícil, aparte de que lo que restaba por exponer no era en absoluto fácil. —¿De qué se trata?— Del modo en que un estado ha de tratar a la filosofía para no sucumbir; pues todas las cosas grandes son arriesgadas, y las hermosas realmente difíciles, como se dice". (Platón, 497d, 9-12, [315]).

tido que reposa en todo lo que es. La educación reposa justamente en este tipo de pensar calculador, maquinal, programado, y esto hace eco en los contextos industriales, donde los hombres se convierten en exiliados bajo el hechizo de los medios, de lo mediático y logístico. Es posible restañar la nostalgia, es decir, superar el dolor por la distancia y acercarnos a una educación que nos lleve al apacible habitar humano entre el cielo y la tierra, en donde se eleva el espíritu y se propicia el advenimiento de la obra humana, pues solo allí se pregunta por la tierra natal, por el terruño, por el arraigo. Es decir, podemos realmente pensar y hacer memoria de una educación reflexiva y meditativa distante de la organización y la automatización. Se trata entonces de una educación en donde la felicidad tome distancia de los desarrollos de la ciencia moderna y en donde la relación del hombre con la naturaleza se dirija a través de horizontes de sentido diferentes al de la técnica y al del pensamiento calculador, pues frente a todo esto *cabe* una pregunta fundamental: ¿la técnica moderna podrá controlar la extraordinaria fuerza de la energía atómica y podrá evitar la total aniquilación? O, dicho de otro modo, ¿podremos alcanzar un camino que permita salir creativamente a la técnica de la ciencia? La tarea sería, entonces: hacer de la técnica un encuentro y un avanzar por caminos creativos, pensar con ella.

No se trata de una educación que abandone la técnica, pues la invitación de Heidegger radica realmente en decir sí y no a la técnica, para que nuestro encuentro con su esencia sea sencillo y apacible, pues debe consistir en un dejar dentro y fuera de nuestra vida a los objetos. Esta actitud Heidegger la denomina *Serenidad (Gelassenheit) para con las cosas*, la cual se relaciona con la apertura al misterio, y esa relación podría ser el nuevo arraigo, es decir, un permanecer entre la serenidad y la incertidumbre del peligro latente que hagan que este deslumbramiento de la técnica moderna se convierta en el verdadero peligro, es decir, en la imposibilidad de un pensamiento meditativo-reflexivo, que es lo que a través de la historia de Occidente ha vencido la esencia misma del hombre. El despertar a la serenidad y la apertura al misterio pueden ser la posibilidad de un nuevo arraigo para una educación que es hoy tan poco educadora, pues en dicha serenidad se encuentra la posibilidad de echar raíces. Se diría que se trata de un pensar campesino, de una educación rural en sentido estricto, en donde esperemos a que brote la semilla y llegue el fruto a madurar. Se trata entonces de pensar en el campo por oposición al desierto; en el campo tenemos frutos que pertenecen a la tierra natal y en el desierto tenemos tan solo productos que hacen que cada día crezca más. Estos productos son la expresión de la actitud maquinal, calculadora de devastar la *natura*. Para pensar una educación educadora, esto es, una educación esencial, nos diría Heidegger que permanezcamos “en camino de la auténtica penuria y,

sin-salir-del-camino, pero en la errancia, aprenda usted el oficio del pensar” (Heidegger, 2006. En Castillo, S., 2007, p. 1).¹⁴

Si en términos habituales la educación fuera algo así como entrar al bosque, y con la resolución de siempre caminar en línea recta para salir de allí con el fin de encontrar una única respuesta, para poder más tarde hallar la salvación, en Heidegger podríamos decir que la educación sería una invitación a permanecer en el bosque para ver líneas desconocidas, esto es, para experimentar lo inédito a cada instante y poder privilegiar el acontecimiento inaugural del pensar: la pregunta. Si la primera idea consiste en pasar al otro lado del bosque, en Heidegger se trataría más bien de ir a su profundidad, a lo esencial, donde pensar en un *ethos* que, a la manea de Kafka, nos permita *ver el mundo con ojos diversos, y cuando se puede ver el mundo con ojos diversos, se puede por fin cambiarlo*. Pero tenemos que tener en cuenta que en Heidegger no encontramos algo así como una intención de educar y transformar, sino la pregunta esencial de cómo habitar el mundo, de tal manera que en cada momento el mundo mismo se nos dé en su propio acontecer. Si en la primera perspectiva moderna el bosque es cierta circunstancia o una prueba necesaria, en Heidegger es el lugar que hay que habitar, pues no se trata de ir más allá del bosque, sino de habitar en el corazón del mismo con el fin de dejarse tocar por lo que allí se nos da. Es desde el corazón del bosque, desde el habitar el bosque, que podemos pensar en el *ethos* esencial y en consecuencia escuchar la resonancia de una posible postura heideggeriana ante los desafíos de la educación actual.

14 En 1945 Heidegger pronuncia un “sermón”. Decimos sermón, pues su desarrollo “no presenta, para decirlo con rigor, la forma clásica de la ‘lección’ o de la ‘conferencia’, sino más bien la de la homilía, en el sentido litúrgico del término, o del sermón” (Lacoue-Labarthe, *Introducción*. En: M. Heidegger. *La pobreza*, p. 17). Allí comenta Heidegger una sentencia de Hölderlin: “Entre nosotros, todo se concentra sobre lo espiritual, nos hemos vuelto pobres para volvernos ricos” (p. 93). Veamos algunos apartes: “Ser-pobre quiere decir: no carecer de nada, salvo de lo necesario; no carecer de nada más que de lo Libre-liberante” (p. 111). “(...) cuando la esencia humana carece de lo no-necesario, entonces, el hombre se ha vuelto pobre en sentido propio. (...) la concentración sobre lo espiritual significa: congregarse en la relación del Ser con el hombre, y mantenerse congregado en él” (p. 113). “La pobreza es el tono fundamental de la esencia aún acallada de los pueblos occidentales y de su destino” (p. 115). “El peligro propio de la necesidad [apremiante] y de los tiempos de indigencia está en que el destello mismo de la necesidad [apremiante] impide que sea verdaderamente experimentada la *esencia* de la necesidad [apremiante] y que sea percibido a partir de esta esencia el Signo que llama a poner fin a la necesidad [apremiante]” (p. 115). “El peligro de la hambruna, por ejemplo, y de los años de escasez, si se considera en su totalidad lo propio del destino occidental, no reside de ningún modo en que muchos hombres pueden perecer, sino en que aquellos que se salvan no viven más que para comer a fin de vivir. La ‘vida’ gira sobre ella misma en su propio vacío, que la asedia bajo la figura, apenas notada y a menudo inconfesada, del aburrimiento. En este vacío, el hombre se extravía. Se equivoca de camino sobre el cual aprender la esencia de la pobreza” (p. 115, 117). “El camino es largo. Pero mayor aún que esa largura es la incapacidad de pensar verdaderamente y de estar a la escucha atenta de lo ya-pensado y lo ya-dicho, de hacer oír a partir de ellos la única vez y lo antaño; y de transformar esta escucha en un saber. (...) Por eso hace falta la meditación de los pueblos sobre sí mismos en el diálogo que establecen vez a vez unos con otros” (p. 119).

Para entender este camino, se hace necesario detenernos ahora brevemente en un pequeño bosquejo de la forma en que entendemos los retos que debemos asumir frente a la educación.

Decimos que nuestra educación es poco educadora, pues abundan las respuestas en medio de la pobreza de las preguntas. Se interesa en propuestas donde afloran tendencias atomistas propias de la época moderna, que se expresan de manera práctica en variados ámbitos: el individualismo social, la filosofía, las disciplinas, etc. Pero también, en determinados momentos, se propende por la integración, por la fragmentación o desfragmentación e incluso por desarrollar posiciones holistas (Cfr. Moreno, 2005), pero todo ello siempre bajo una misma imagen de pensamiento, esto es, el dominio de la representación calculadora.

Sin duda, las mencionadas integraciones o integralidades se asumen normalmente de dos formas: la primera, como integración de substancias mínimas, independientes y autónomas, y se les pide entonces a los individuos que se 'integren' a X o Y conjunto social o grupal, a las disciplinas, que se 'integren' en espacios interdisciplinarios, etc., con el supuesto de que desde allí se puedan fortalecer los impulsos, se generen correlaciones, etc. La segunda se asume y se considera como resultado de un acto voluntario y una decisión deliberada, de tal modo que, una vez hechas las aclaraciones pertinentes y las exposiciones sobre las ventajas de dicha integración, es decir, después de afirmar un pensar lineal y acumulativo, se acusa a quienes no *quieren* proceder de este modo de tener '*mala voluntad*' o de una especie de '*ignorancia invencible*' al respecto. Si bien pueden parecer estas posiciones como diferentes, expresan en lo esencial el mismo tipo de pensamiento dominado por la planeación (Cfr. Moreno, 2005).

En todo caso siempre vamos a encontrar transmitir o construir conocimientos en la idea de un proyecto moderno, es decir, para alcanzar lo mejor. En este contexto podemos decir que se buscaría en un estudiante que aprenda cosas para defenderse en la vida, de acuerdo con unas estructuras sociales, económicas y políticas. De alguna manera, se reconoce al hombre como ser marcadamente lingüístico, y que la apropiación de una lengua le permitirá dos cosas fundamentales: la sociabilidad humana y la política. Sin embargo, desde una perspectiva como la de Heidegger, no interesan dichos propósitos aparentemente salvadores o reformadores; desde Heidegger nos interesa pensar en una educación que aprenda a escuchar y a habitar el mundo desde la esencia de la palabra, desde el silencio, donde pueda levantar la fuerza transformadora de la pregunta.

En el transcurso del tiempo la educación ha alcanzado rasgos y rangos de autonomía y de consistencia propia, que han promovido el establecimiento de auténticos *ghettos* que, mirados en su especificidad, se han tornado al mismo tiempo en plenamente controvertibles y absolutamente imprescindibles. Se pueden imaginar sociedades con espacios específicos para la educación completamente diferente a los actuales, pero no carentes de los mismos. Más aun, estos espacios se los concibe respondiendo a las características e intereses concretos de tales sociedades, y al igual que, por ejemplo, la técnica, la industria y el comercio, se han convertido, junto a estos quehaceres, en expresiones de una multidimensionalidad del ser humano concebido individual y socialmente (Cfr. Moreno, 2005). Podemos decir también que la educación apuesta a este proyecto moderno de la maquinación, al parpadeo de la ciencia, a fundar una educación que se orienta hacia la promoción de una vida aburrida en el confort, en el adormilamiento de lo inesencial. ¿Cómo sobreponernos a este ensueño?

Un habitar poético en la educación

Por este camino, el del auténtico pensar, el de arriesgarse a pensar y su vínculo con la educación, con el aprender, con el enseñar, se da sin duda una reflexión ética de la educación, especialmente cuando reconocemos que algunas veces ésta es muy poco educadora al instalarse en lo que Heidegger denomina *lo inesencial*, para abandonar lo esencial, el pensar, para habitar en el peligro y abandonar el confort de un aprendizaje en donde otros piensan por mí. Podremos decir entonces, en calve heideggeriana, que lo que hace la educación es potenciar y reproducir el espacio de lo inesencial y cada vez se desvanece más la autenticidad, la posibilidad de andar por caminos inestables, peligrosos y llenos de frutos. Parafraseando al profesor Moreno, diremos que en nuestro presente se desvanece casi por completo el *ethos* auténtico, el pensar esencial, pues en el sistema escolar *no se piensa*, y más aún, *se proscribiera todo esfuerzo en el pensar* (Moeno, 2005), porque el preguntar se clausura en la información saturada de lo trivial. Una frase de Deleuze y Guattari nos ayudará a entender mejor este asunto:

La maestra no se informa cuando pregunta a un alumno, ni tampoco informa cuando enseña una regla de gramática o de cálculo. "Enseña", da órdenes, manda (...). La máquina de enseñanza obligatoria no comunica informaciones, sino que impone al niño coordenadas semióticas con todas las bases duales de la gramática (masculino-femenino, singular-plural, sustantivo-verbo, sujeto de enunciado-sujeto de enunciación). (...) El lenguaje ni siquiera está hecho para que se crea en él, sino para obedecer y hacer que se obedezca (Deleuze y Guattari, 2004, p. 81).

La escuela solo ha de transmitir y hacer digeribles y, en la medida de lo posible, practicables aquellos valores que han venido determinando históricamente a la modernidad: el éxito, el desarrollo, el progreso.

Lo anterior no es una mirada pesimista de la educación, pues siguiendo a Heidegger cuando dice que *todavía no pensamos*, podemos decir también que la escuela todavía no educa, todavía no enseña y que en la escuela todavía no se piensa. Lo anterior es interesante, especialmente por la propia figura de Heidegger, pues fue él un gran profesor y reconocido como maestro. Siempre quiso ser un simple profesor, que en este contexto podemos traducir como un maestro sin doctrina, un maestro que enseña a leer, un maestro de escuela cuya tarea fundamental es enseñar los elementos a partir de los cuales todo se aprende. Esto es, en Heidegger, enseñar a escuchar, aprender a dialogar, a leer y, en consecuencia, aprender a pensar, a conocer lo que llevamos cada uno de nosotros, de tal suerte que aprender es enseñar y enseñar es aprender. En este horizonte aparece el filósofo Heidegger como pedagogo.

La enseñanza de la filosofía reposa en un doble juego de explicación y comprensión. En la explicación el maestro entrega a su estudiante un saber que éste no tenía. En la comprensión del estudiante recibe lo que le faltaba y se da un proceso, un tránsito de un estado de ignorancia a un estado de conocimiento, gracias a la actualización del saber del primero que se encuentra en potencia cuando no ha sido transmitido¹⁵. Lo anterior quiere decir que la explicación y la comprensión son ejercicios cooperativos y comunes entre el profesor y el estudiante, que sin embargo no son los mismos, pues lejos de creer que es el estudiante quien tiene que trabajar más que su maestro para aprender, en realidad es el maestro quien, para enseñar, debe hacer los más grandes esfuerzos, puesto que implica no solamente aprender, sino aprender a hacer aprender. Esta sin duda es la paradoja del maestro que se convierte en el estudiante de su estudiante, pues a través de esta relación, es siempre el maestro quien aprende más. Sin duda esta paradoja la encontramos en Heidegger como filósofo, aunque nunca se presentó como tal, pero que de seguro es el ejemplo de pensamiento puro y quizá uno de los pensadores más grandes de Occidente. Sobre esto podremos decir que indefectiblemente es un pensador sin doctrina, pues él mismo firma el fin de la filosofía y en tal sentido no habría filosofía heideggeriana, sino un pensamiento impensado del ser, pues el objetivo no es llegar a la verdad, ni tampoco volver a un pensamiento originario que llegue y se pose en un centro. También es paradójico porque Heidegger siempre quiso

15 Sin duda, le debemos a Aristóteles el primer estudio filosófico de lo que significa el acto de enseñar en su texto *Física*, III, 3, 202 a 31.

ser un profesor con decencia académica para leer la hermenéutica, que se convierte en relectura de la metafísica y en diálogo constante, al encuentro con grandes pensadores. La tarea –dice nuestro autor– no es otra que salirle al encuentro a un gran pensador. Hay también una paradoja en el sentido en que Heidegger siempre se presentó a sus lectores y a su auditorio como maestro (de escuela), un *magister*, quien interpretaba la enseñanza como una manera de inculcar a quien escucha los rudimentos a partir de los cuales el pensar se aprende; sabemos, quienes somos profesores, que en tal sentido la enseñanza se dona como la figura más consumada del aprender, pues aprender es enseñar en sí mismo, ya que enseñar no es ni más ni menos que aprender –o seguir aprendiendo– aquello que se enseña.

Pero sin duda, Heidegger fue el gran maestro que quizá nunca quiso ser. Él hubiese preferido la proximidad con el campo y sus campesinos más que con sus colegas¹⁶, pero a lo largo de su vida la imagen que se fue construyendo de él fue la un gran y sorprendente pedagogo. Fue el gran instructor y acompañante de aquellos que deseaban pensar, y su trabajo reduce, de alguna manera, el conflicto latente que desde la Antigüedad se produce entre el hombre libre que tiene a cargo conducir el alma del niño que le ha sido confiado y a la vez ponerlo en contacto con el saber estudiado y el pedagogo; el esclavo que se encarga de su educación moral de camino a la escuela, lugar donde debía conducirlo para cuidar de su disciplina, de su conducta. En este contexto diremos que lo que hacía Heidegger era realmente el arte de enseñar.

No es habitual escuchar hablar de Heidegger en una perspectiva de la práctica pedagógica y didáctica; tampoco podemos decir que en algún lugar de su obra encontramos abordado el tema de la educación. Sin embargo, podemos decir que hay textos donde se puede leer una profunda preocupación por la educación, como por ejemplo en 1919, cuando dicta el curso sobre la esencia de la universidad y los estudios universitarios – *Über das Wesen der Universität und des akademischen Studiums*. También podemos ver dicha preocupación en la conferencia del 24 de julio de 1929, *Was ist Metaphysik?*, donde sin duda la aborda desde la filosofía, o mejor, combina la filosofía con el papel que debe cumplir la universidad. Pero incluso en el periodo del rectorado, a pesar de tantos mal-entendidos y bien-entendidos, podemos decir que allí se vislumbra su relación con la *paideia*, particularmente en el discurso del 27 de mayo, *Die Selbstbehauptung der deutschen*

16 “No demoro mucho en encontrar la sociedad de profesores. Los campesinos son mucho más agradables y mucho más interesantes”, reconoce Heidegger a Jaspers en 1925. (Ver, carta del 23 de septiembre de 1925 [Correspondencia con Karl Jaspers, Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque de Philosophie, 1996, p. 47]).

Universität, así como también en su discurso del 25 de noviembre, donde explica lo que significa estudiar –*Der deutsche Student als Arbeiter*–.

Del fenómeno Heidegger, tal como lo leemos en “Martin Heidegger a los 75 años” en el bello libro de Gadamer, *Los Caminos de Heidegger* (1996), diremos que nuestro autor era a la vez una mirada, una voz y un estilo. Tenía la mirada de alguien que veía, de un pensador que tenía ojos y que tenía por singularidad, entre los maestros filosóficos, presentar siempre de manera intuitiva las cosas de las que hablaba. Tenía la voz de un orador habitado por lo que decía y tenía también el estilo modesto del campesino (Cfr. Gadamer, 2002).

Consideramos que la posición de Heidegger frente al desarrollo de la modernidad puede ayudarnos un poco a dilucidar nuestro problema, pues si decimos que *enseñar es poner a un lado todo lo inesencial*, podríamos decir también que no es transmitir un conocimiento o saber ya establecido o instituido; tampoco diremos en esta dirección que enseñar es construir o ayudar a construir ese conocimiento o saber. Aparte de la crítica que contiene frente a la primera y del activismo que esta segunda opción implica, la misma no difiere, a pesar de las apariencias, en nada fundamental de aquélla. No hay mucha diferencia entre transmitir y construir un conocimiento, si no están ellos mismos interpelados, si no están puestos en cuestión de manera radical, esto es, realmente pensados (Cfr. Moreno, 2005). La tarea entonces no puede ser otra más que la contienda del pensar, pues pensar es siempre lucha. Cuando esto último sucede, cuando se cuestiona, cuando se pregunta por “*Qué significa pensar*”, cuando hay una correspondencia entre el pensar, el hacer y la cosa, podemos decir entonces que enseñar es realmente aprender a pensar. Más aun: es *únicamente* aprender. ¿Aprender a qué? “A dejar a un lado lo inesencial”, dice Heidegger (Cfr. Moreno, 2005).

Encontrar la vía del pensar en la silenciosa voz de la palabra nos muestra el milagro de que se convierta en un equilibrio frágil y siempre a la sombra de los avatares más grandes y profundos. El pensar del ser implica vivir en medio de peligros y la educación no puede marchar tan segura como lo pretende en la comodidad de los sistemas de información. Soportamos la comodidad de la información, pero no soportamos la incomodidad del pensar, el rigor de la pregunta. Una educación venerable y su equilibrio delicado pueden parecer una mariposa con las alas extendidas hacia lo alto, o balanceándose sobre una flor con el viento del desierto. La imagen de esta mariposa frágil es la de la resistencia frente a los peligros de nuestra época. La educación debe estar siempre en el peligro, balanceándose en el viento del desierto, pues esto significa que así mirada y pensada, es a la vez

la más fuerte y la que quizá pueda interesar a nuestro presente, es decir, una educación que abra camino al ser, a la luz que hace posible que el pensar se instale de manera decisiva en nosotros. La mariposa abrirá y cerrará sus alas, y llegará el día en que no quiera avanzar por sí misma, sino querrá balancearse a la espera del ser. Una educación esencial indicaría el camino de esta espera; camino que no puede ser otro más que los senderos de la meditación. Una educación que piense la suntuosidad de lo simple y, a la vez, que pueda recoger y esparcir muy silenciosamente los frutos de una atenta esperanza: que se pueda alguna vez escuchar.

No se trata de buscar fórmulas, sin embargo diremos que es necesario dar una mirada a una educación espiritual o, según Heidegger, con un poco o mucho de *mística*, sin que esto llegue a ser una fórmula a modo de un nuevo cálculo. La idea de lo espiritual nos parece pertinente en tanto retrato, efecto pictórico a la manera del pintor, para ir a la *verdad*, a la *aletheia*, a los efectos de luz y contraluz con la idea de que algunas sombras no queden ocultas, pero que estas sombras y luces tampoco lleguen a estabilizarse, a esclerosarse, a institucionalizarse ya para siempre. Si las fórmulas empobrecen en la perspectiva de un *ethos* inesencial, el ejemplo del pintor nos puede enriquecer, pues resalta lo que debería ser una auténtica, inhabitual educación educadora, que podemos denominar *de proyección espiritual* que pueda ser constructora de mundo, que sea una posibilidad de habitar en la idea de la *Physis* griega y no en la de vivir como inquilinos, donde ya no interesa el cuidado, el habitar poético, habitar en el *cabe*, en la comarca, en lo abierto. Esto implica proyectar un educar y aprehender que sean capaces de habitar en la pasión, en un mundo creador por fuera de las delimitaciones, mundo y educación dentro de fuerzas creadoras y meditativas que permitan ver y habitar el fragmento; se busca con ello avisar un mundo del espíritu que no quede ahora encerrado dentro de un estrecho círculo, pues es, más bien, un mundo habitado por diferentes caminos para meditar, como pedazos de cielo que van cubriendo y abriendo nuestra vida, casi sin saber o ignorando a dónde van, avanzando, más bien, hacia lo himnico, hacia lo extático de Hölderlin, en un alejamiento de las cosas del mundo, como es el caso del poeta, que no posee nada en el mundo, ni tan siquiera una cama de su propiedad donde poder descansar. Hölderlin, el poeta, el maestro, el educador de una nueva patria centrada en el amor y no en el triunfo. Un habitar poético que en términos del mismo Heidegger llamaremos *Gelassenheit*, casi en una continua lucha heroica, sin plan alguno, en la que acaba por ser arrojado del mundo para hundirse en la vía de la interpretación como forma del ser, en donde lo importante no es llegar a un sitio determinado, sino estar siempre en la senda de la interpretación, en el lugar del encuentro, *como en un azul amable* (Heidegger, 1994) que

posibilite poéticamente habitar al hombre, es decir, en donde el habitar sea un verdadero habitar, un construir, un poetizar.

Se trata de pensar en una educación que permita habitar poéticamente en esta tierra para poder construir, para guardar, para cuidar aquello que no puede surgir ni mantenerse por el crecimiento (Op. Cit.). En palabras de Paz, diremos que “la poesía sería una empresa fútil y, al mismo tiempo, monstruosa: ¡despoja al hombre de su bien más precioso, el lenguaje, y le da en cambio un sonoro balbuceo ininteligible! ¿Qué sentido tienen, si alguno tienen, las palabras y las frases del poema?” (Paz, 1998, p. 48). Esta empresa de aprender a habitar poéticamente, de reconocer otra *medida diferente al calcular*, esto es, la medida del habitar poético que es la esencia misma del hombre, implica el hablar poético del filósofo donde pueda brotar la palabra inaugural, la palabra fundante, tal como lo indica Vattimo, pues se trata de una palabra que “rompe la continuidad del mundo precedente y funda uno nuevo. Estos eventos inaugurales son eventos del lenguaje, y su sede es la poesía” (Vattimo, 1992, p. 19).

Una educación desde el habitar poético tendrá que salirle al encuentro a esta educación *impoética del furioso medir y calcular*; de una educación institucionalizada y globalmente estandarizada por la calidad de la medida. Esta educación que nos recuerda que somos frívolos y que *todavía* no pensamos nuestro presente. Tal vez un pensar poético, un habitar poéticamente el mundo, podría permitirnos iniciar la senda del pensar y desde allí enseñar, que no es otra cosa que iniciar la senda del pensar.

Si “entre nosotros, todo se concentra sobre lo espiritual, nos hemos vuelto pobres para volvernos ricos”, escuchemos la riqueza de la palabra de Heidegger, especialmente cuando sabemos que en su propuesta es el maestro quien habla (Cfr. Arendt, 1969), a pesar de que no haya *aún* escuela heideggeriana, pues sería no salir al encuentro de un pensador, sino más bien enterrarlo. Esta época necesita de otra forma de pensar, pero también una forma otra de ser maestro que transforme al profesor y al estudiante en una comunidad de escucha y rigor, para caminar por la senda donde todo florece y puede sorprender. Atendamos a la riqueza de la palabra de Heidegger, pues realmente necesitamos aprender a escuchar, es decir, aprender a aprender de aquel que verdaderamente enseña.

Bibliografía

- Aristóteles (1982). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Biemel, W. (1990). Heidegger como maestro fenomenológico. En: *Taula Quaderns de pensament* (13-14) 13-30. Palma de Mallorca: Universidad de les Illes Balears (UIB), Departamento de Filosofía. Consultado el 17 de junio de 2008. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=125972>
- Borges-Duarte, I. (1996). *Heidegger escritor de diálogos. ¿Recuperación de una forma literaria de la Filosofía?* Consultado el 10 de abril de 2007. Disponible en: *anales del Seminario de Historia de la Filosofía* (13) 75-93. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Complutense.
- Campbell S., M. (2004). Heidegger and the educated life. En *Philosophy Today* (48) 370-376. New York: Nazareth College, Rochester.
- Cardona, F. (Ed.), (2007). *Heidegger: el testimonio del pensar*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Deleuze, G. (1999). Un retrato de Foucault. En: *Conversaciones*. Madrid: Editorial Pre-textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Gadamer, H. G. (2002). *Los caminos de Heidegger*. Barcelona: Editorial Herder.
- Heidegger, M. (1954). De la experiencia del pensar, [Aus der erfahrung des denkens]. En: *Cuadernos hispanoamericanos*. Madrid, Vol. XX, (56), Agosto.
- _____ (1964). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Editorial Nova.
- _____ (1994). «... Poéticamente Habita El Hombre...». En: *Conferencias y artículos*, Barcelona: Editorial Serbal.
- _____ (1994). Logos (Heráclito, fragmento 50). En: *Conferencias y artículos*, Barcelona: Editorial Serbal.
- _____ (1994). Superación de la metafísica (Überwindung der Metaphysik). En: *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ediciones Serbal.
- _____ (1994). *Acerca del nihilismo*. Barcelona: Editorial Paidós, Pensamiento Contemporáneo 28.
- _____ (1994). *Serenidad*. Barcelona: Editorial Serbal.

- _____ (1996). *La autoafirmación de la Universidad alemana. El Rectorado, 1933-1934. Entrevista del Spiegel*. Madrid: Editorial Tecnos.
- _____ (2000). ¿Qué es metafísica? En: *Hitos*, Madrid: Editorial Alianza.
- _____ (2000). Carta sobre el «humanismo». En: *Hitos*. Madrid: Editorial Alianza.
- _____ (2000). Fenomenología y teología: apéndice. En: *Hitos*. Madrid: Editorial Alianza.
- _____ (2000). *Los problemas fundamentales de la fenomenología*. Madrid: Editorial Trotta.
- _____ (2001). *Introducción a la metafísica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- _____ (2002). *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles (Indicación de la situación hermenéutica) [Informe Natorp]*. Madrid: Editorial Trotta.
- _____ (2003). *Tiempo y ser*. Madrid: Editorial Tecnos.
- _____ (2005). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Editorial Trotta.
- _____ (2005). La época de la imagen del mundo. En: *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza editorial.
- _____ (2005). *La frase de Nietzsche «Dios ha muerto»*. En: *Caminos de Bosque*. Madrid: Editorial Alianza.
- _____ (2006). *Aportes a la filosofía: acerca del evento*. Buenos Aires: Biblos, Biblioteca Internacional.
- _____ (2006). Carta a Herr Buchner. En: S. Castillo. *Seminario de Heidegger: meditación y silencio*. Director Doctor Fernando Cardona, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2006. (Material fotocopiado)
- _____ (2006). *El problema de la filosofía y el problema de la concepción de mundo*. Barcelona: Editorial Herder.
- _____ (2006). *Meditación [Besinnung]*. Buenos Aires: Biblos, Biblioteca Internacional.
- _____ (2006). *Ser y tiempo*. Madrid: Editorial Trotta.
- _____ (2008). *La pobreza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Jaeger, W. (1992). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

- Kierkegaard, S. (1994). *Temor y temblor*. Barcelona: Editorial Altaya.
- _____ (2000). *Escritos de Søren Kierkegaard (Volumen 1: De los papeles de alguien que todavía vive y Sobre el concepto de ironía)*. Madrid: Editorial Trotta.
- Lacoue-Labarthe, P. (2008). *Introducción*. En: M. Heidegger. *La pobreza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Lozano D., V. (2006). *Hermenéutica y fenomenología: Husserl, Heidegger, Gadamer*. Valencia: Ed. EDICEP, C.B, Colección: monografías, filosofía 19.
- Paz, O. (1998). *El arco y la lira*. Bogotá: Fondo de cultura Económica.
- Platón (1998). *República*. Madrid: Editorial Gredos.
- _____ (1998). *Gorgias*. En: *Diálogos I*. Madrid: Editorial Gredos.
- Moreno, G. (2005). *Ética, arte y educación*. En: C. Montoya. *Pensar una escuela con valor para el siglo XXI*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Schelling, F. W. J. (2000). *Investigaciones filosóficas sobre la esencia de la libertad humana y los objetos con ella relacionados*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Thomson, I. (2004). Heidegger's perfectionist philosophy of education in Being and Time. En: *Continental Philosophy Review* (37) 439-467. Albuquerque, New Mexico: University of New Mexico.
- _____ (2005). *Heidegger on Ontotheology: Technology and the Politics of Education*. New York: Cambridge University Press. Consultado el 15 de febrero de 2009. Disponible en: <http://www.cambridge.org/9780521851152>
- Vattimo, G. (1992). *Más allá del sujeto*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Wittgenstein, L. (1978). *Sobre la certeza*. Madrid: Siglo XXI.