

**DEL SUJETO AL SER-AHÍ:
ONTOLOGÍA Y EDUCACIÓN EN KANT Y HEIDEGGER**

Trabajo para optar por el título de
Licenciado en Filosofía

Modalidad: Trabajo monográfico

Presentado por
Gabriel Alexandre Farías Sánchez
Cod. 2021232007

Director
Fernando Forero

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Licenciatura en filosofía
Bogotá D.C
2026

Introducción	5
Sobre la filosofía, la educación y la filosofía de la educación.....	6
Estructura del trabajo	7
Capítulo 1. Los supuestos ontológicos del sujeto moderno en la filosofía de Immanuel Kant. La necesidad de volver a los propios modernos.....	9
1.1 El horizonte conceptual de la ilustración: racionalidad, tiempo y autoconciencia moderna.....	11
1.2 Los supuestos ontológicos del sujeto en la filosofía kantiana	12
1.3 La pedagogía kantiana como materialización práctica de los supuestos ilustrados....	14
1.3.1 La educación como tarea de humanización	14
1.3.2 Disciplina e instrucción: la paradoja pedagógica del esclarecimiento.....	15
1.3.3 Moralidad y formación del carácter	15
1.3.4 Perfectibilidad y progreso moral de la humanidad	16
1.3.5 Universalidad del sujeto racional y educación cosmopolita	16
1.3.6 La educación como ciencia racional	17
1.3.7 La jerarquía de la formación: de la disciplina a la moralización	17
1.4 La función del análisis de supuestos en la filosofía de la educación	17
1.5 La transición hacia la pregunta por el Dasein.....	19
Capítulo 2. La analítica existencial del Dasein en Martin Heidegger: hacia una ontología fundamental de la educación.....	20
2.1. La estructura fundamental del Dasein: ser-en-el-mundo	22
2.2. La apertura constitutiva del Dasein: encontrarse, comprensión, habla y cuidado	24
2.3. El co-existir en el mundo: el Dasein como ser-con otros	29

2.4. La caída y la existencia inauténtica	30
2.5. El Dasein como apertura para una educación más originaria	33
Capítulo 3. Entre la formación y la existencia: contrastes ontológicos y emergencia didáctica ..	36
3.1 El contraste Kant-Heidegger y sus efectos educativos	37
3.1.1 El ser humano como sujeto y como Dasein: dos puntos de partida.....	37
3.1.2 Formación y cuidado: dos concepciones del acto educativo	38
3.1.3 Universalidad y singularidad: el problema del educando concreto	40
3.1.4 Razón y temple: la dimensión afectiva de la compasión	41
3.1.5 Autonomía y autenticidad: dos ideales educativos	42
3.1.6 El tiempo y la herencia: tradición y apropiación	43
3.2 ¿Cómo enseñar desde una perspectiva heideggeriana? La emergencia didáctica de una enseñanza hacia la finitud	45
3.3 Cinco principios de una didáctica hacia la finitud	46
3.3.1 El principio de la pre-comprensión: partir del mundo que el educando ya habita.....	46
3.3.2 El principio del temple: atender a la disposición afectiva como condición del aprendizaje	47
3.3.3 El principio del diálogo: el habla como apertura del ser-con	48
3.3.4 El principio de la singularidad: la enseñanza como encuentro con el ser- propio	49
3.3.5 El principio de la finitud: enseñar desde y hacia el límite	50
3.4 La figura del educador: entre el maestro socrático y el acompañante heideggeriano	51
3.5 La educación como acontecimiento existencial.....	52

Referencias.....	55
------------------	----

Introducción

El presente trabajo de grado propone un ejercicio de la filosofía de la educación que analiza críticamente los supuestos ontológicos del ser humano en Kant y los contrasta con la noción heideggeriana de *Dasein* —ser-ahí— con el fin de evaluar si este último puede ofrecer una base filosófica más profunda para la teoría y la práctica educativa. Esta indagación se reduce a la siguiente pregunta: ¿es posible pensar la educación desde una perspectiva heideggeriana?

Para responderla, se llevará a cabo una investigación sistemática de los supuestos ontológicos implícitos en el discurso filosófico y pedagógico de Kant, con el propósito de esclarecer la concepción del ser humano que sostiene su proyecto ilustrado. Posteriormente, dichos presupuestos serán contrastados con la ontología fundamental de Heidegger, en la medida en que esta pretende situarse en un nivel previo a toda antropología filosófica o ciencia particular. A través de este contraste, se buscará mostrar la transición de una filosofía de la educación que se enfoca en una parcela del ser —la autonomía, la razón, la libertad— hacia una que interroga al ser en su cotidianidad más concreta.

Conviene precisar el alcance de esta indagación. Todo acto educativo se sostiene sobre tres pilares: fundamentos, medios y fines. El presente trabajo se circunscribe al primero: dilucidar la posibilidad de que los fundamentos del acto educativo puedan ser pensados desde la ontología fundamental de Heidegger, en contraste con los presupuestos ontológicos que subyacen al proyecto pedagógico de Kant. La exploración de los medios y los fines que de allí se derivarían queda abierta como horizonte para investigaciones posteriores.

Sobre la filosofía, la educación y la filosofía de la educación

Antes de adentrarnos en el análisis de los supuestos kantianos y en la exposición de la analítica existencial heideggeriana, es necesario trazar el horizonte conceptual desde el cual opera esta investigación. Todo acto de filosofar se hará desde una concepción de filosofía, sea explícita o no; por ello, esta introducción explicita la propia.

En un sentido amplio, la filosofía puede entenderse como la actividad reflexiva dirigida hacia los fundamentos de nuestra experiencia, conocimiento y prácticas. Su tarea no es producir datos nuevos, sino interrogar el suelo mismo sobre el que estos se asientan. Como sugiere Bárcena (2013), más allá de buscar una esencia inmutable, la filosofía puede vivirse como un aprendizaje, un recorrido donde el pensamiento se va configurando al confrontarse con lo real. Esta concepción hunde sus raíces en la tradición grecorromana, para la cual filosofar no era una ocupación académica sino una forma de vida. Foucault (1994) redescubrió esta dimensión al recuperar la noción de *epimeleia heautou* —el cuidado de sí— como eje vertebrador de la reflexión filosófica antigua: la filosofía no se ocupa simplemente de cambiar nuestras ideas, sino de transformar nuestra sensibilidad en relación con nosotros mismos, con los otros y con el mundo. Esta recuperación resuena con el *Sorge* heideggeriano, pues en ambos casos se trata de una relación del ser con su propio ser, no de una facultad cognitiva sino de un modo de existir.

En el ámbito educativo, esta comprensión de la filosofía se traduce en una distinción fundamental: la que existe entre *formar* y *educar*. Formar (del latín *formare*) implica imprimir un modelo predeterminado sobre el individuo; educar (del latín *educere*: sacar fuera, conducir hacia la luz) supone, en cambio, extraer y cultivar lo que ya yace en la singularidad de cada persona. No se trata de una oposición absoluta: toda sociedad necesita transmitir saberes y normas comunes, y el sujeto que llega al mundo es siempre un heredero —lo que Heidegger llama el ser-

arrojado (*Geworfenheit*)—. Pero la cuestión filosófica decisiva reside en el *cómo* de esa transmisión: ¿se realiza de manera que ahogue la singularidad del educando o de manera que la despierte y la potencie? En palabras de Hannah Arendt, "la educación es el punto en que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y salvarlo de la ruina, y si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarles de nuestro mundo ni privarles de la oportunidad de renovarlo" (Arendt, 1996, p. 208).

La filosofía de la educación es, desde esta perspectiva, la disciplina reflexiva que se ocupa del análisis y la evaluación crítica de los supuestos fundamentales que orientan la teoría y la práctica educativas. No produce directamente métodos didácticos ni diseña currículos; interroga los presupuestos sobre los que estos se asientan: qué entendemos por "ser humano", "autonomía", "formación" o "libertad". Su quehacer consiste en hacer explícito lo que opera implícitamente en cada propuesta pedagógica, para someter esos supuestos al escrutinio filosófico. Es desde este quehacer que el presente trabajo se inscribe: analizar los supuestos ontológicos que fundamentan las concepciones educativas de Kant y Heidegger, evaluar su solidez y coherencia, y explorar las condiciones de posibilidad para una praxis pedagógica más arraigada en la comprensión de la existencia humana.

Estructura del trabajo

El trabajo se organiza en tres capítulos. El primero analiza los supuestos ontológicos que subyacen a la filosofía kantiana —la autonomía, la razón, la libertad, la perfectibilidad— y muestra cómo se materializan en su pedagogía. El segundo expone la analítica existencial del *Dasein* en *El ser y el tiempo*, deteniéndose en las estructuras fundamentales del modo de ser humano: el ser-en-el-mundo, la apertura constitutiva, el cuidado, el ser-con y la caída. El tercero, de carácter propositivo, desarrolla lo que denominamos la emergencia didáctica de una

perspectiva heideggeriana: cinco principios de una enseñanza arraigada en la comprensión de la existencia finita.

Capítulo 1. Los supuestos ontológicos del sujeto moderno en la filosofía de Immanuel Kant

La necesidad de volver a los propios modernos

Toda investigación filosófica que pretenda comprender el sentido de la educación debe enfrentarse a una pregunta previa: ¿qué concepción del ser humano subyace a los discursos y prácticas pedagógicas que analizamos? Esta cuestión, lejos de ser accesorio, constituye el núcleo de la filosofía de la educación, pues los fines, los medios y las relaciones que configuran el acto educativo dependen, en última instancia, de una determinada comprensión del ser de aquel a quien se educa. No es posible determinar cómo educar sin antes haber esclarecido, aunque sea implícitamente, qué significa ser humano y hacia qué horizonte se orienta su existencia.

El presente capítulo se propone abordar esta cuestión en el pensamiento de Immanuel Kant, figura central de la Ilustración alemana y punto de referencia ineludible para comprender la modernidad filosófica. Nuestro objetivo es doble: por una parte, identificar los supuestos ontológicos fundamentales que operan en la filosofía kantiana —particularmente aquellos relativos a la autonomía, la razón, la libertad y la perfectibilidad del ser humano—; por otra, mostrar cómo dichos supuestos se materializan en su pedagogía, esto es, cómo la filosofía crítica encuentra su concreción práctica en las reflexiones sobre la educación que Kant desarrolla en sus lecciones de pedagogía.

Este ejercicio de explicitación de supuestos no es un fin en sí mismo, sino el paso previo necesario para el objetivo general de nuestra investigación: contrastar la concepción kantiana del ser humano con la ontología fundamental de Martin Heidegger, y explorar si el Dasein heideggeriano puede ofrecer una base más originaria para pensar la educación. Por ello, antes de adentrarnos en la analítica existencial, debemos comprender con claridad qué está en juego en el proyecto ilustrado y cuáles son los pilares sobre los que Kant edifica su comprensión del sujeto.

La necesidad de "volver a los propios modernos" responde a una advertencia metodológica que Jürgen Habermas formula en *El discurso filosófico de la modernidad* (2011): las teorías sociales contemporáneas han tendido a comprender la modernidad desde sus consecuencias, olvidando el horizonte conceptual originario en que surgió. Para Habermas, Max Weber fue el primero en establecer una conexión sistemática entre modernidad y racionalismo occidental, mostrando cómo el desencantamiento del mundo —la pérdida de legitimidad de las imágenes religiosas— impulsó a las diversas esferas culturales (ciencia, arte, moral) a buscar en sí mismas sus propios fundamentos. Este movimiento de autofundamentación constituye el núcleo del proyecto moderno.

Sin embargo, como advierte el propio Habermas, la comprensión weberiana de la modernidad ha sido posteriormente deformada por enfoques funcionalistas que, al centrarse en los mecanismos de adaptación sistémica, han difuminado el horizonte categorial del racionalismo occidental, lo que significa en últimas que el funcionalismo describe los mecanismos de la sociedad moderna, pero olvida las categorías filosóficas —como autonomía y emancipación— con las que los propios modernos comprendieron su época. De ahí que resulte necesario, para nuestros fines, interrogar directamente los textos filosóficos en los que la modernidad tomó conciencia de sí misma, en lugar de contentarnos con las reconstrucciones sociológicas que la abordan desde sus efectos. Y entre esos textos, ninguno resulta tan emblemático como el breve ensayo de Kant *¿Qué es la Ilustración?*, donde la autocomprensión moderna alcanza su formulación más lúcida y perdurable.

1.1 El horizonte conceptual de la ilustración: racionalidad, tiempo y autoconciencia

Moderna

La modernidad no es solo una época, sino también una determinada forma de comprender la relación del hombre con el tiempo y consigo mismo. Como señala Habermas, Hegel fue el primer filósofo en utilizar el concepto de modernidad en un sentido histórico, refiriéndose a la época que le tocó vivir. Pero lo decisivo de esta conciencia moderna no es meramente su ubicación cronológica, sino la convicción de que el presente se distingue del pasado por estar abierto al futuro. El hombre moderno habita un tiempo que se renueva constantemente, y esta renovación implica una ruptura con la tradición que lo precede.

Esta conciencia histórica genera lo que Habermas denomina "la irritabilidad de su autocomprensión, la dinámica de los intentos proseguidos sin descanso hasta nuestros días de 'fijarse', de 'constatarse' a sí misma" (2011, pág. 17). La modernidad necesita justificarse a sí misma porque ya no puede apelar a ninguna autoridad externa —religiosa, metafísica o tradicional— que le otorgue sentido. Debe extraer de su propio seno los principios que la legitiman.

En este horizonte de autocomprensión moderna emerge la reflexión kantiana como el intento más lúcido de dar fundamento filosófico a la conciencia que la época tiene de sí misma. Kant no solo diagnostica el espíritu de su tiempo, sino que formula los principios normativos que deben regir la emancipación del hombre. Su pregunta por la Ilustración no es meramente histórica, sino filosófica en el sentido más radical: interroga por las condiciones que hacen posible que el ser humano llegue a ser lo que está llamado a ser.

1.2 Los supuestos ontológicos del sujeto en la filosofía kantiana

¿Qué es la Ilustración? (2009) constituye uno de los textos más emblemáticos del pensamiento kantiano, pues en él se condensan los principios que articulan su filosofía práctica y su comprensión de la historia. La Ilustración no es, para Kant, un episodio cultural o un movimiento histórico determinado, sino un acontecimiento espiritual: el despertar de la razón a su propia autoridad, el tránsito desde la heteronomía hacia la autonomía del pensar. Detrás de esta definición laten los supuestos filosóficos que sostienen toda su obra: la confianza en la razón como facultad normativa, la convicción de que el ser humano está llamado a salir de su inmadurez, y la certeza de que la educación es el medio a través del cual esta vocación puede realizarse.

La autonomía de la razón como fundamento normativo. Kant parte del reconocimiento de que la razón posee en sí misma la capacidad de establecer sus propias leyes. Pensar por sí mismo es el acto inaugural de la libertad, un gesto mediante el cual el sujeto se emancipa de toda tutela externa —religiosa, política o moral— para erigirse como principio de validez. De ahí que la Ilustración sea definida como la "liberación del hombre de su culpable incapacidad" (Kant E. , 2009, pág. 249), una incapacidad que no proviene de la falta de entendimiento, sino de la falta de valor para usarlo. Esta afirmación encierra un desplazamiento radical: la fuente de la normatividad deja de residir en un orden trascendente y pasa a habitar en la estructura racional del sujeto. Con ello, Kant introduce el fundamento de toda ética moderna: la autolegislación. Ser libre no es actuar sin ley, sino ser capaz de darse a sí mismo la ley que se reconoce como universal.

La fe en el progreso racional y moral de la humanidad. El segundo supuesto prolonga esta confianza en la razón hacia una comprensión teleológica del devenir humano. Kant no concibe la

historia como un simple conjunto de hechos, sino como el despliegue progresivo de la racionalidad en el mundo. La humanidad, en su conjunto, se halla comprometida con una tarea que la excede: perfeccionarse moralmente mediante el ejercicio de su razón. De ahí que Kant insista en que "una generación no puede juramentarse a colocar a la siguiente en una situación tal que sea imposible ampliar sus conocimientos" (Kant E. , 2009, pág. 252), pues hacerlo sería contradecir el destino de la naturaleza humana. Esta afirmación revela la dimensión dinámica de su filosofía: el ser humano está siempre en camino, orientado hacia la realización de su vocación racional. La historia, desde esta perspectiva, es un proceso educativo en el que la humanidad se instruye a sí misma.

La libertad como condición del esclarecimiento. Para Kant, la libertad de pensamiento y expresión no es un derecho derivado, sino el presupuesto mismo de la razón. El esclarecimiento requiere el libre uso público de la razón, es decir, la posibilidad de dirigirse al mundo como sujeto pensante sin coacción. La Ilustración no puede ser impuesta, solo puede nacer allí donde los hombres se atreven a razonar en común. La libertad es, por tanto, el medio y la condición de toda educación del género humano. Solo un pueblo libre puede ilustrarse; y, a su vez, solo un pueblo ilustrado puede ser libre.

La universalidad del sujeto racional. La Ilustración no es privilegio de unos pocos sabios, sino una posibilidad inherente a la naturaleza humana. La razón no distingue jerarquías: todo ser humano posee la capacidad de pensar por sí mismo, de juzgar y de autolegislarse. Esta universalidad confiere al pensamiento kantiano su dimensión ética y pedagógica. En el terreno moral, se traduce en el principio del respeto incondicional a toda persona como fin en sí misma. En el terreno educativo, se transforma en el ideal de una formación que permita a cada individuo desplegar la racionalidad que ya posee en potencia.

El optimismo antropológico moderado. Finalmente, la confianza en la perfectibilidad del ser humano recorre todo el texto. Aunque Kant reconoce la pereza y la cobardía que mantienen al hombre en su minoría de edad, confía en que la naturaleza ha dispuesto en él la semilla del libre pensar. Esta semilla, sin embargo, no germina espontáneamente: requiere cultivo, disciplina y libertad.

De este modo, los supuestos filosóficos de la Ilustración en Kant pueden comprenderse como los pilares de una ontología moral del sujeto. Autonomía, libertad, universalidad y perfectibilidad no son solo conceptos abstractos, sino dimensiones constitutivas del ser racional. En ellos se expresa la convicción de que la razón humana posee en sí misma la capacidad de fundar el orden moral y político del mundo.

1.3 La pedagogía kantiana como materialización práctica de los supuestos ilustrados

En la filosofía de Kant, la educación constituye el espacio en el que los ideales ilustrados se hacen praxis. La educación no es un mero complemento del pensamiento crítico, sino la condición concreta en la que la humanidad puede realizar el destino que la razón misma le prescribe. Si en *¿Qué es la Ilustración?* Kant había definido la ilustración como la salida del hombre de su minoría de edad, en la pedagogía esta salida adquiere su forma institucional y práctica.

1.3.1 La educación como tarea de humanización

Desde las primeras páginas de su *Pedagogía*, Kant declara que "el ser humano es la única criatura que necesita que se le eduque" (Kant I. , 2024, pág. 35). Esta afirmación contiene el núcleo filosófico de su pedagogía: la humanidad no es un dato natural, sino una tarea racional. En el animal, la naturaleza provee los instintos que orientan su conducta; en el hombre, la falta de instinto es la condición de posibilidad de su libertad. La educación, por tanto, cumple el papel

de "transformar la animalidad en humanidad" (Kant I. , 2024, pág. 36), no mediante la supresión de la naturaleza, sino mediante su subordinación progresiva a la ley de la razón.

1.3.2 Disciplina e instrucción: la paradoja pedagógica del esclarecimiento

Kant distingue en la educación dos momentos fundamentales: la disciplina y la instrucción. La disciplina es "algo puramente negativo, a saber, la acción mediante la cual se despoja al hombre de su salvajismo" (Kant I. , 2024, pág. 36); la instrucción, por el contrario, es "la parte positiva de la educación" (Kant I. , 2024, pág. 36). La primera contiene la exigencia de someter los impulsos a la ley; la segunda, de dotar a la libertad de contenido racional.

Pero la libertad, en el horizonte kantiano, no se concibe como espontaneidad ilimitada, sino como obediencia a la ley que la razón se da a sí misma. De allí la tensión que atraviesa toda su teoría pedagógica: "dado que tal coacción es necesaria, ¿cómo cultivo bajo ella la libertad?" (Kant I. , 2024, pág. 54). La educación, para Kant, es necesariamente una paradoja práctica: debe imponer una disciplina que, lejos de anular la libertad, la prepare. "Debo acostumbrar a mi alumno a tolerar un constreñimiento de su libertad y, al mismo tiempo, conducirlo a que haga un buen uso de ella" (Kant I. , 2024, pág. 54)

1.3.3 Moralidad y formación del carácter

La función de la disciplina no es suprimir los impulsos, sino orientarlos hacia fines universales: "La disciplina impide que el hombre, por sus impulsos naturales, se desvíe de su vocación, la humanidad" (Kant I. , 2024, pág. 36). Tal destino no es otro que la moralidad. De ahí que Kant subordine toda formación técnica o civilizatoria a la educación moral. Si bien reconoce la importancia de la habilidad y la prudencia, insiste en que "no basta simplemente con que el hombre sea hábil para alcanzar cualquier propósito, sino que debe también adquirir la disposición de elegir fines claramente buenos" (Kant I. , 2024, pág. 49).

La educación moral no apunta a la mera adaptación social, sino a la constitución del carácter, entendido como "la cimentación del carácter, que consiste en la firme resolución de querer hacer algo y ponerlo verdaderamente en práctica" (Kant I. , 2024, pág. 103). Educar el carácter es, por tanto, educar la voluntad conforme a la ley moral, preparar al individuo para actuar no por inclinación, sino por deber.

1.3.4 Perfectibilidad y progreso moral de la humanidad

Kant no reduce la educación a un proceso individual. En ella se juega el destino de la especie: "una generación educa a la siguiente" (Kant I. , 2024, pág. 36), e introduce así la dimensión histórica del progreso moral. La educación es el medio mediante el cual la humanidad, en su conjunto, "debe extraer de sí misma, poco a poco y con su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad" (Kant I. , 2024, pág. 36). Este movimiento refleja la confianza ilustrada en la perfectibilidad: la historia es el escenario del desarrollo gradual de las capacidades racionales del género humano. "Puede ser que en la educación mejore constantemente y que cada nueva generación dé un paso más en el camino de la perfección de la humanidad" (Kant I. , 2024, pág. 39).

1.3.5 Universalidad del sujeto racional y educación cosmopolita

En coherencia con este horizonte teleológico, Kant propone que la educación no debe orientarse hacia el presente, sino hacia el porvenir: "los niños no deben ser educados para el presente, sino para el mejor estado posible del género humano en el futuro" (Kant I. , 2024, pág. 45). Este principio sintetiza el ideal cosmopolita de la Ilustración: la educación debe servir al perfeccionamiento universal, no a los intereses particulares de una época o de una clase. La pedagogía kantiana se vuelve así una pedagogía del futuro, orientada por la idea de humanidad como fin regulativo.

1.3.6 La educación como ciencia racional

Kant es consciente de que "la educación es el mayor y más complicado problema que puede plantearse al ser humano" (Kant I. , 2024, pág. 42); por ello insiste en que la pedagogía debe transformarse de un arte empírico en una ciencia racional: "Lo mecánico en el arte de la educación debe transformarse en ciencia; de otra forma, no llegará nunca a convertirse en un esfuerzo coherente" (Kant I. , 2024, pág. 44). Esta racionalización de la educación refleja la confianza ilustrada en la sistematicidad del conocimiento.

1.3.7 La jerarquía de la formación: de la disciplina a la moralización

La pedagogía kantiana se articula sobre una jerarquía de etapas formativas que traducen en la vida concreta el proceso de ilustración del sujeto: disciplina, cultura, civilidad y moralización. Cada una representa un grado de emancipación respecto de la naturaleza. La disciplina sujeta al hombre a la ley; la cultura desarrolla sus facultades; la civilidad lo inserta en la sociedad; y la moralización lo hace autónomo. Pero Kant advierte que "vivimos en un tiempo de disciplina, cultura y civilización, pero aún estamos lejos del tiempo de la moralización" (Kant I. , 2024, pág. 50). La modernidad, pese a sus avances, no ha alcanzado aún la madurez moral que promete la Ilustración.

1.4 La función del análisis de supuestos en la filosofía de la educación

A lo largo de este capítulo hemos desarrollado un análisis de los supuestos ontológicos que subyacen a la filosofía kantiana y a su pedagogía. Este ejercicio no es un mero preámbulo erudito, sino que cumple una función específica dentro del marco conceptual que establecimos en el capítulo introductorio.

Recordemos que definimos la filosofía de la educación como la disciplina reflexiva de segundo orden que se ocupa del análisis, la clarificación y la evaluación crítica de los supuestos

fundamentales que constituyen y orientan la teoría y la práctica educativas. Desde esta perspectiva, nuestra indagación en Kant ha consistido precisamente en sacar a la luz los supuestos —antropológicos, epistemológicos y ético-políticos— que sostienen su comprensión del ser humano y del acto educativo.

Hemos visto cómo la pedagogía kantiana no es un conjunto de recomendaciones técnicas independientes de su filosofía, sino la materialización práctica de una ontología del sujeto. Detrás de cada recomendación pedagógica —la necesidad de disciplina, la formación del carácter, la orientación cosmopolita— late una concepción del ser humano como ser racional, autónomo y perfectible. Esta concepción no es neutral: privilegia una determinada manera de entender la relación entre el individuo y la sociedad, entre la libertad y la ley, entre el presente y el futuro.

El análisis de supuestos nos ha permitido, además, comprender que la filosofía kantiana de la educación se inscribe en lo que en nuestro primer capítulo denominamos la lógica de la formación: la educación es concebida como un proceso mediante el cual el sujeto es conducido desde su estado de minoría de edad hacia la autonomía racional, pero esta autonomía se realiza mediante la interiorización de una ley universal que la razón misma prescribe. El individuo no es libre para crear sus propios fines, sino para reconocer y seguir los fines que la razón le dicta.

Esta constatación no es una crítica, sino una delimitación: nos permite ver con claridad el horizonte desde el cual Kant piensa la educación. Y es precisamente este horizonte el que será puesto en cuestión en los capítulos siguientes, cuando contrastemos los supuestos kantianos con la ontología fundamental de Martin Heidegger.

1.5 La Transición Hacia la Pregunta por el Dasein

Hemos cumplido el objetivo trazado al inicio del capítulo: identificar los supuestos ontológicos fundamentales que operan en la filosofía kantiana y mostrar cómo dichos supuestos se materializan en su pedagogía. Hemos visto que la autonomía, la libertad, la universalidad y la perfectibilidad no son meros ideales ilustrados, sino dimensiones constitutivas del ser humano tal como Kant lo comprende. Y hemos constatado que su pedagogía es la puesta en práctica de estos principios.

Este análisis nos sitúa en condiciones de formular la pregunta que guiará el resto de nuestra investigación. Si la concepción kantiana del ser humano se centra en la razón, la autonomía y la libertad como fines normativos, ¿es posible pensar la educación desde un punto de vista más originario, que no parta de una determinación del ser humano como sujeto racional, sino de la pregunta misma por el sentido del ser? ¿Puede la ontología fundamental de Heidegger, al situarse en un nivel previo a toda antropología filosófica, ofrecer una base para una filosofía de la educación radicalmente distinta?

En los capítulos siguientes abordaremos estas preguntas. Primero, mediante la exposición de la analítica existencial del Dasein en *Ser y tiempo*, deteniéndonos en las estructuras fundamentales que definen el modo de ser del humano: el ser-en-el-mundo, la cotidianidad, el cuidado (*Sorge*), la apertura constitutiva y la comprensión del ser. Posteriormente, contrastaremos estos conceptos con los supuestos kantianos que hemos analizado, para explorar si el Dasein puede erigirse como fundamento para una filosofía de la educación más originaria, capaz de superar los límites de una concepción meramente formativa y abrir paso a una educación arraigada en la totalidad concreta de la existencia humana.

Capítulo 2. La analítica existencial del Dasein en Martin Heidegger: hacia una ontología fundamental de la educación

Si en el capítulo anterior analizamos los supuestos ontológicos que subyacen a la filosofía kantiana —la concepción del ser humano como sujeto racional, autónomo y perfectible, llamado a realizar su humanidad mediante la formación moral y cultural—, ahora nos adentramos en un horizonte de pensamiento radicalmente distinto. La filosofía de Martin Heidegger, en particular la analítica existencial desarrollada en *El ser y el tiempo* (1927), no parte de una definición del ser humano. Se sitúa en un nivel previo: la pregunta por el sentido del ser. Este desplazamiento es decisivo, pues implica que antes de determinar qué es el hombre —antes de cualquier antropología filosófica, psicología o ciencia particular— es necesario interrogar el modo de ser de aquel ente que se pregunta por el ser. Ese ente es el *Dasein*, que Gaos traduce al castellano como el "ser ahí".

Para comprender la radicalidad de este giro, es necesario situarlo en su contexto histórico-filosófico. Heidegger no solo dialoga con Kant; dialoga con toda la tradición de la metafísica occidental que, desde Platón y Aristóteles hasta Husserl y Nietzsche, ha tendido a definir al ser humano a partir de una esencia fija: ya sea como *animal rationale*, como *res cogitans* cartesiana, como sujeto trascendental kantiano, o como espíritu que se realiza históricamente en Hegel. En todos estos casos, se presupone ya saber qué es el ser humano antes de preguntar por su modo de ser. Heidegger invierte esta relación. La pregunta por el ser es anterior y más fundamental que cualquier respuesta antropológica. Así lo expresa al señalar que la comprensión del ser, aunque vaga e implícita, es un *factum* ineludible: "Esta comprensión del ser, de término medio y vaga, es un factum" (Heidegger, 2021, p. 15). No se parte de una esencia: se parte de una comprensión siempre ya operante, aunque oscura.

El término *Dasein* —literalmente "ser-ahí"— no designa simplemente al hombre como un objeto más entre otros. Señala la apertura constitutiva desde la cual algo así como "mundo", "sentido" y "existencia" pueden darse. Como afirma Heidegger: "El ser mismo, relativamente al cual el ser ahí puede conducirse de alguna manera y con el que siempre se conduce de algún modo, lo llamamos existencia" (Heidegger, 2021, p. 22). La existencia no es aquí una propiedad que el hombre posee, sino su modo de ser fundamental: el *Dasein* es en la medida en que se proyecta más allá de sí mismo hacia sus posibilidades. Esta comprensión del ser humano como existencia abierta, como poder-ser (*Sein-können*), constituye el punto de partida para repensar la educación desde una perspectiva filosófica más radical.

Este desplazamiento tiene consecuencias fundamentales para la filosofía de la educación. Si la tradición moderna pensó la educación como el proceso mediante el cual un sujeto racional se realiza a sí mismo conforme a una esencia dada —la razón, la libertad, la humanidad—, una filosofía que parta del *Dasein* debe renunciar a esa teleología esencialista. No hay una esencia del ser humano que la educación deba actualizar. Hay, en cambio, un poder-ser que debe ser cuidado, acompañado, liberado. Esta diferencia, aparentemente abstracta, tiene implicaciones concretas y profundas para la práctica educativa, como iremos mostrando a lo largo de este capítulo. En este sentido, resulta significativo que el pensamiento hermenéutico haya encontrado en Heidegger una fuente decisiva para repensar el Aristóteles que late bajo la analítica existencial: la *phronesis* como forma de saber que no se reduce a aplicación de reglas, sino que emerge del trato práctico con la situación concreta (Gutiérrez, 2004, pp. 69-85).

El presente capítulo se propone exponer las estructuras fundamentales de la analítica existencial del *Dasein* siguiendo un hilo argumentativo preciso: mostrar cómo estas estructuras no son piezas sueltas de un inventario filosófico, sino momentos de una comprensión unitaria del

ser humano que, tomada en serio, transforma la manera en que podemos pensar la educación. Para ello nos detendremos en cuatro núcleos articulados: primero, el ser-en-el-mundo como estructura fundamental del *Dasein*; segundo, la apertura constitutiva del *Dasein* en sus tres dimensiones cooriginarias —el encontrarse, la comprensión y el habla—, junto con el cuidado como unidad de estas estructuras; tercero, el co-existir como ser-con otros; y cuarto, la caída y la existencia inauténtica como el modo cotidiano del *Dasein* desde el cual, sin embargo, puede ser llamado a una existencia más auténtica.

2.1. La estructura fundamental del *Dasein*: ser-en-el-mundo

La primera y más radical caracterización del *Dasein* en *El ser y el tiempo* es la de ser-en-el-mundo. Esta expresión, unitaria y originaria, no designa la relación entre un sujeto y un objeto que le sería exterior, sino la constitución misma del *Dasein*. El *Dasein* no es primero un "yo" aislado que luego "entra" en relación con el mundo; su ser es ya siempre estar-en-el-mundo. Esta es la razón por la cual Heidegger insiste en que la expresión debe leerse como un fenómeno unitario y no como la suma de tres elementos independientes: "ser", "en" y "mundo" no son partes que se ensamblan, sino dimensiones de una misma estructura existencial.

El "en" es la clave. Heidegger subraya que no debe entenderse en sentido espacial —como el agua está en el vaso, el vestido en el armario—, sino en un sentido existencial. El término procede del alto alemán antiguo *innan*, que significa habitar, residir, estar familiarizado con: "Ser en es, según esto, la expresión existencial formal del ser del ser ahí, que tiene la esencial estructura del ser en el mundo" (Heidegger, 2021, p. 67). Ser-en-el-mundo es habitar un mundo que nos es familiar, aunque esa familiaridad sea la mayoría de las veces implícita y atemática. Antes de que el ser humano "tenga" experiencias del mundo, ya está en él: comprometiéndose, ocupándose, orientándose, usando cosas, encontrándose con otros.

Esta caracterización es, al mismo tiempo, una crítica a la tradición epistemológica moderna. Para Descartes, el punto de partida era la conciencia aislada (*cogito*) que luego debía demostrar la existencia del mundo exterior. Para Kant, el sujeto trascendental constituye la experiencia posible mediante sus formas a priori. En ambos casos, el problema del "puente" entre el sujeto y el mundo permanece irresoluble, porque se ha partido de una separación artificial. Heidegger lo señala sin rodeos: el escándalo de la filosofía no consiste en que falte todavía esta prueba, sino en que se esperen y se intenten sin cesar semejantes pruebas (Heidegger, 2021, p. 225). La separación sujeto-mundo no es el punto de partida legítimo; es el resultado de una abstracción derivada que la analítica del *Dasein* disuelve.

La relación originaria del *Dasein* con los entes no es, entonces, la del sujeto cognoscente que observa objetos. Es la del agente que habita y trata con ellos en el cotidiano "curarse de" (*Besorgen*). El mundo que el *Dasein* habita es siempre ya un mundo circundante (*Umwelt*) estructurado por el trato práctico: los entes hacen frente no como objetos neutros de la ciencia, sino como útiles (*Zeug*) insertos en un plexo de significados y referencias. En este sentido, señala Heidegger, incluso la naturaleza se descubre primariamente desde el trato: el bosque es monte maderable, la montaña cantera, el río fuerza hidráulica, el viento es el viento en las velas (Heidegger, 2021, p. 99). El conocimiento teórico, la mera contemplación del objeto, es una modalidad derivada de este trato originario. No al revés. Y esto significa que la comprensión del mundo no comienza con una representación intelectual, sino con el trato práctico, afectivo y corporal que el *Dasein* mantiene con las cosas desde antes de cualquier reflexión.

Las implicaciones de esta estructura para la educación son profundas. El educando no llega al aula como un sujeto vacío que debe ser introducido en la cultura desde cero. Llega ya habitando un mundo: con sus prácticas, sus intereses, su trato cotidiano con las cosas y con los

otros, sus comprensiones implícitas de lo que vale, lo que importa, lo que es posible. Una pedagogía coherente con el ser-en-el-mundo del *Dasein* no comenzaría, entonces, por abstracciones teóricas desvinculadas de esa experiencia, sino por el mundo que el educando ya habita. La tarea del educador no es crear desde la nada; es encontrar al educando en el lugar donde ya está y desde allí abrirle posibilidades que él aún no puede ver por sí mismo. La pedagogía que ignora esta pre-comprensión originaria corre el riesgo de construir un saber meramente escolar, desconectado de la existencia concreta del educando. En palabras de Gutiérrez (2004), el lenguaje y la tradición no son instrumentos de los que el sujeto se vale, sino el medio en que la existencia ya siempre se mueve: comprender es siempre un comprender desde (p. 178).

2.2. La apertura constitutiva del Dasein: encontrarse, comprensión, habla y cuidado

Que el *Dasein* sea ser-en-el-mundo no significa simplemente que esté localizado en un espacio. Significa que ese "en" es siempre una apertura: el *Dasein* está constitutivamente abierto al mundo, a sí mismo y a los otros. Heidegger analiza esta apertura (*Erschlossenheit*, que Gaos traduce como "estado de abierto") en tres dimensiones cooriginarias: el encontrarse (*Befindlichkeit*), la comprensión (*Verstehen*) y el habla (*Rede*). Estas no son facultades separadas que el *Dasein* posee; son modos constitutivos de su ser-en-el-mundo. Ninguna precede ontológicamente a las otras dos: se dan siempre juntas, aunque en cada situación concreta una pueda predominar. El punto de fondo es este: el *Dasein* no primero existe y luego se afecta, comprende y habla; existir es ya siempre encontrarse, comprender y hablar.

El encontrarse es la dimensión afectiva de la apertura. No se trata de los estados psicológicos subjetivos que ocurren "dentro" de un sujeto, sino de la forma en que el *Dasein* se encuentra a sí mismo ya siempre en medio del mundo, de una manera determinada. "El estado de

ánimo hace patente 'cómo le va a uno'" (Heidegger, 2021, p. 151). Esta apertura afectiva es ontológicamente anterior a todo conocimiento temático. No elegimos encontrarnos de determinada manera; nos hallamos ya siempre afectados, sea por la angustia, el miedo, el tedio, la alegría o el entusiasmo. Y esta afección no es un color subjetivo que recubre las cosas, sino el modo en que el mundo mismo se abre o se cierra para nosotros. Un temple de tristeza no es una capa sobre las cosas; es una manera en que las cosas pesan, se vuelven opacas, pierden significado. Un temple de entusiasmo no es un barniz sobre la realidad; es una apertura que hace posibles determinadas comprensiones y proyectos que antes no eran accesibles.

Entre todos los temples de ánimo, Heidegger concede un lugar privilegiado a la angustia (*Angst*). A diferencia del miedo, que siempre tiene un objeto determinado —tememos a esto o a aquello—, la angustia es un temple sin objeto: es una apertura ante la nulidad constitutiva de la existencia misma, ante el hecho de que el *Dasein* es "arrojado" en el mundo sin fundamento asegurado. La angustia singulariza al "ser ahí", lo arranca de la absorción en el "uno" y lo confronta con su poder-ser más propio. Es incómoda. Y es, por eso mismo, filosóficamente fecunda: es el temple en el que la existencia se vuelve sobre sí misma y se pregunta, en serio, por lo que es.

La comprensión es el segundo modo de la apertura. No es una facultad cognitiva entre otras, sino el modo en que el *Dasein* existe proyectándose hacia sus posibilidades. Como escribe Heidegger: "El comprender es el ser existencial del poder ser peculiar del ser ahí mismo, de tal suerte que este ser abre en sí mismo el en donde del ser consigo mismo" (Heidegger, 2021, p. 162). Comprender no es representarse un objeto; es proyectarse hacia posibilidades, anticiparse a lo que se puede ser. El *Dasein* comprende siempre desde un encontrarse: comprendemos desde el cómo nos va. Y la comprensión puede explicitarse en la *interpretación* (*Auslegung*), que articula

lo que la comprensión ya ha captado: "El comprender se apropia comprendiendo lo comprendido. En la interpretación no se vuelve el comprender otra cosa, sino él mismo" (Heidegger, 2021, p. 166). La interpretación no añade algo externo a la comprensión; la desarrolla desde dentro.

El *Dasein* no puede dejar de proyectarse: incluso la renuncia a proyectarse es una forma de proyecto. El proyecto no es el acto de un yo soberano, sino la condición de posibilidad de cualquier yo. En razón de la forma de ser constituida por el existencial de la proyección, es el ser ahí constantemente más de lo que es efectivamente (Heidegger, 2021, p. 163). Este "más" no es una cantidad acumulable; es la apertura misma del poder-ser. El "ser ahí" es, en cada caso, el resultado de las posibilidades que ha asumido y de aquellas que ha dejado pasar: "constantemente se da a las posibilidades de su ser, las ase y las marra" (Heidegger, 2021, p. 161). Esta condición de apertura constitutiva hace que la existencia sea siempre una tarea nunca concluida. No hay un punto de llegada fijo.

El habla es el tercer modo de la apertura. Heidegger la caracteriza como "de igual originalidad existencial que el encontrarse y el comprender"; sirve "ya de base a la interpretación y a la proposición" (Heidegger, 2021, p. 179). El habla no es primariamente el lenguaje como sistema de signos; es la articulación de la comprensibilidad del mundo, el modo en que lo que comprendemos se hace articulable, comunicable, compartible. El habla incluye el oír y el callar: "El oír es constitutivo del hablar... el ser ahí oye porque comprende" (Heidegger, 2021, p. 181). Solo oye genuinamente quien comprende; y el callar auténtico —el silencio que escucha— es, en este sentido, una de las formas más ricas del habla.

Estas tres dimensiones —encontrarse, comprensión y habla— no son solo estructuras teóricas. Su unidad se expresa en lo que Heidegger denomina el cuidado (*Sorge*): la estructura

ontológica fundamental que recoge la totalidad del ser del *Dasein*. Heidegger formula así la estructura total: "pre-ser-se-ya-en (el mundo) como ser-cabe (los entes que hacen frente dentro del mundo)" (Heidegger, 2021, p. 213). Esta formulación tripartita no es un juego de palabras; articula los tres momentos del *Dasein*: el pre-ser-se remite al futuro y al poder-ser (la comprensión como proyección); el ya-en remite al pasado y a la facticidad (el encontrarse como condición de arrojado); el ser-cabe remite al presente y a la ocupación con los entes (el habla como articulación del mundo compartido). No se trata de tres elementos yuxtapuestos, sino de un único fenómeno que se articula en tres dimensiones inseparables. El cuidado no es una emoción ni una virtud; es la constitución ontológica del *Dasein* en su totalidad.

La implicación pedagógica de este núcleo es múltiple. Primero: la educación no puede ignorar el encontrarse del educando. Su disposición afectiva, su estado de ánimo, su forma de encontrarse en el mundo no son factores secundarios que la pedagogía puede neutralizar; son la condición de posibilidad de toda comprensión y de todo proyecto. Un educando angustiado no comprende del mismo modo que uno sereno; uno entusiasmado se proyecta hacia posibilidades que uno abatido no puede ver. La atención pedagógica a la dimensión afectiva del educando no es un complemento opcional, sino una exigencia derivada de su constitución ontológica. Este vínculo entre temple de ánimo y comprensión cobra especial relevancia cuando se atiende a la temporalidad que subyace: la existencia auténtica experimenta genuinamente la confluencia de pasado, presente y futuro, mientras que la inauténtica tiende a reducirse al instante, perdiendo la densidad de lo sido y la apertura del poder-ser (Gómez Herrera, 2020, pp. 173-174).

Segundo: si el *Dasein* es esencialmente poder-ser, si existe proyectándose hacia posibilidades, entonces la educación no puede ser concebida como un proceso de "llenado" o de "modelado" externo, sino como el acompañamiento del *Dasein* en el despliegue de su propio

proyecto. El educando no es un recipiente vacío, sino un ser que ya se comprende a sí mismo, aunque sea de manera vaga e implícita. La evaluación auténtica no debe medir únicamente la acumulación de información, sino atender a si el educando ha ampliado su horizonte de posibilidades. Y esas son dos cosas muy distintas.

Tercero: el cuidado como estructura fundamental implica que el acto educativo no puede reducirse a la transmisión de conocimientos; debe atender a la totalidad de la existencia del educando. Aquí Heidegger distingue entre dos formas de solicitud. La primera puede quitarle al otro el cuidado y ponerse en su lugar:

puede quitarle al otro el "cuidado" y ponerse en su lugar en el curar, sustituyéndole. Este "procurar por" toma sobre sí, en favor del otro, aquello de lo que hay que curar. El otro resulta echado de su lugar, retrocede, para recibir posteriormente lo curado como algo disponible y ya a su disposición, o bien desentenderse por completo de ello. En semejante "procurar por" puede el otro convertirse en dependiente y dominado. (Heidegger, 2021, p. 138)

Frente a ella, la solicitud auténtica no tanto se sustituye al otro, cuanto se le anticipa en su poder ser existencial, no para quitarle el cuidado, sino cabalmente para devolvérselo como tal. Esta solicitud "ayuda al otro a hacerse transparente en su cuidado y a hacerse libre para él" (Heidegger, 2021, p. 138). La diferencia no es de grado sino de orientación fundamental. El educador que suplanta al educando —que resuelve por él, que decide por él, que le ahorra el esfuerzo de comprender— puede hacerlo con las mejores intenciones; pero su resultado es siempre el mismo: un educando que no se hace cargo de sí mismo. La educación auténtica, por el contrario, ayuda al educando a asumir su propio cuidado. El educador no es un hacedor de hombres, sino un acompañante que, desde su propio cuidado, ayuda al otro a descubrir el suyo.

Cuarto: el diálogo educativo auténtico no es aquel en que el maestro habla y el alumno escucha, sino aquel en que ambos oyen y callan de modo que la comprensión pueda emerger. El maestro que solo habla no deja espacio para que el educando comprenda; el educador que sabe callar —que sabe escuchar la comprensión del otro, su encontrarse, su proyecto— crea el espacio en el que el aprendizaje genuino puede ocurrir. El silencio no es la ausencia del diálogo; es, desde la analítica existencial, una de sus formas más propias.

2.3. El co-existir en el mundo: el Dasein como ser-con otros

El *Dasein* no está solo en el mundo. Su ser es también ser-con (*Mitsein*). Los otros no son algo que se añade posteriormente a un sujeto aislado, sino que pertenecen a su constitución ontológica. Como señala Heidegger, el ser-con de los otros está abierto para el *Dasein* cotidiano, y el propio ser-con necesita esencialmente del ser-con como su comprensión a sí mismo (Heidegger, 2021, p. 142). Esto tiene consecuencias filosóficas de primer orden: no hay un "problema del otro yo" que resolver. El otro no es un problema añadido a la subjetividad; es una constitución originaria del propio *Dasein*. Antes de ser un problema epistemológico, la alteridad es una estructura existencial.

Conviene precisar la diferencia entre ser-con y ser-con otros empíricos. El ser-con es una estructura existencial del *Dasein*; permanece incluso cuando el *Dasein* está solo. La soledad no es la ausencia del ser-con, sino su modo deficiente. Cuando estoy solo, los otros están ausentes de mi mundo de una manera que solo es posible porque mi mundo es constitutivamente un mundo compartido. El aislamiento presupone la comunidad, no al contrario. Esta estructura tiene consecuencias importantes: el *Dasein* no es una subjetividad cerrada sobre sí misma que luego "sale" hacia otros; es desde el principio un ser cuya comprensión del mundo, cuyo lenguaje, cuyas posibilidades son posibilidades compartidas. No se aprende solo; se aprende con.

Para la educación, el ser-con implica que el proceso educativo es irreductiblemente intersubjetivo. El aula no es un agregado de subjetividades aisladas que intercambian información; es un mundo-con compartido en el que las comprensiones, los encontrarse y los proyectos se influyen mutuamente. Que el *Dasein* sea constitutivamente ser-con no es una observación empírica sobre la sociabilidad humana, sino una verdad ontológica: la comprensión misma se articula siempre en un mundo compartido. La tradición que el educando recibe no le viene de fuera; proviene del mundo que ya habita con otros, un mundo que los precede a todos y en el que todos están ya insertos antes de cualquier decisión. Esta condición de prepertenencia a un mundo compartido ha sido subrayada por la hermenéutica filosófica: como señala Gutiérrez (2004), la noción de formación (*Bildung*) no designa la acumulación individual de saberes, sino la apertura del sujeto a lo otro, a la tradición y al mundo que le precede, apertura que es condición de toda comprensión genuina (pp. 127-132).

El educador, a su vez, no es un mero transmisor de información, sino un otro *Dasein* que, desde su propio cuidado, se relaciona con el cuidado del educando. Esto implica que la relación educativa no es asimétrica en un sentido absoluto: el educador también aprende, también se transforma en el encuentro con el educando. El educador auténtico no busca hacer al educando a su imagen y semejanza; lo acompaña en el despliegue de su propio poder-ser. Y esa distinción no es menor.

2.4. La caída y la existencia inauténtica

El *Dasein* cotidiano no se encuentra a sí mismo en su autenticidad, sino absorbido en el uno (*das Man*). Antes de analizar las formas deficientes que emergen de esta absorción, conviene detenerse en lo que el "uno" es, porque se trata de uno de los conceptos más fácilmente malentendidos de toda la analítica existencial.

El "uno" no es en sí mismo algo negativo. Es, ante todo, una estructura existencial del *Dasein*: el modo en que el mundo ya tiene sentido para todos antes de cualquier decisión personal. Cuando alguien toma el tranvía, usa cuchillo y tenedor en la mesa, lee el periódico, sabe que estas cosas se hacen de determinada manera —no porque lo haya decidido, sino porque así se hace. El "uno" es ese "se": "se usa", "se dice", "se juzga". Esta familiaridad previa con el mundo que el "uno" proporciona es condición de posibilidad de la existencia cotidiana; sin ella, el *Dasein* tendría que decidir desde cero cada gesto, cada palabra, cada trato con las cosas. El "uno" abre un mundo con "suma facilidad", como dice Heidegger (2021, p. 144), porque lo que está ya probado y comprendido por otros está a disposición sin necesidad de apropiación propia. En este sentido, el "uno" no es el enemigo de la existencia; es su suelo cotidiano.

El problema surge cuando el "uno" se convierte en el único modo de ser. El "uno" ejerce sobre el *Dasein* lo que Heidegger llama "publicidad": regula toda interpretación del mundo y del "ser ahí" y tiene en toda razón —pero no porque tenga una relación señalada con las cosas, sino justo por no entrar en el fondo de los asuntos, por ser insensible a todas las diferencias de nivel y de autenticidad (Heidegger, 2021, p. 144). "La publicidad lo oscurece todo y da lo así encubierto por lo sabido y accesible a todos." Como escribe Heidegger: "Disfrutamos y gozamos como se goza; leemos, vemos y juzgamos sobre literatura y arte como se ve y juzga; incluso nos retiramos del gran gentío como se retira; encontramos sublevante lo que se encuentra sublevante" (Heidegger, 2021, p. 143). El "uno" aplanar toda excepción, nivela toda posibilidad auténtica y descarga al *Dasein* de la responsabilidad de su propio ser. Es cómodo. Y es, por eso mismo, profundamente paralizante.

De esta absorción en el "uno" emergen tres fenómenos que Heidegger analiza detalladamente y que importa distinguir con cuidado. El primero son las *habladurías* (*Gerede*).

Conviene precisar que la habladuría no es lo mismo que el "uno". El "uno" es la estructura existencial; la habladuría es uno de sus modos deficientes. Las habladurías son el habla que ha perdido su arraigo en la comprensión originaria del ente de que se habla, y circula como transmisión y repetición de lo que se dice: "El repetir lo que se habla no se funda tanto aquí en un 'de oídas'. Se alimenta de lo 'leído en alguna parte'" (Heidegger, 2021, p. 188). Lo hablado "por" el habla se convierte en garantía de lo real y verdadero, sin que nadie tenga que apropiarse de la cosa misma. Las habladurías desarrollan "una indiferente comprensibilidad a la que nada le es ya cerrado" (Heidegger, 2021, p. 188): parecen comprenderlo todo, pero precisamente por eso no comprenden nada en sentido propio.

El segundo fenómeno es la *avidez de novedades* (*Neugier*): el afán de ver y saber que no busca comprender sino simplemente haber visto, haber estado, haber pasado. Y el tercero es la *ambigüedad* (*Zweideutigkeit*): la imposibilidad de distinguir lo auténticamente comprendido de lo meramente reproducido, lo que está en camino de realizarse de lo que ya "todo el mundo sabe". Estos tres fenómenos constituyen lo que Heidegger llama la caída (*Verfallen*): el *Dasein* cae en el mundo, se pierde en las ocupaciones cotidianas, huye de sí mismo.

Esta caída no es una degradación moral, sino una estructura existencial: el *Dasein* es fácticamente, la mayoría de las veces, inauténtico. Sin embargo, la inautenticidad no es el estado del que debemos escapar para siempre; es el suelo desde el cual el *Dasein* puede ser llamado a la autenticidad. El propio Heidegger señala que "el sí mismo propio no se funda en un estado excepcional del sujeto, desligado del uno, sino que es una modificación existencial del uno como un existencial esencial" (Heidegger, 2021, p. 147). La autenticidad no es un estado de gracia. Es una conquista que parte siempre de la inautenticidad misma. Como ha precisado Gómez Herrera (2020), la autenticidad no involucra un rompimiento total con los sentidos

establecidos socialmente: la existencia auténtica subsiste en el mundo del “uno” y se define no como su abandono, sino como la capacidad de resolverse a elegir genuinamente dentro de él (p. 172). Esto implica, además, que autenticidad e inautenticidad no son categorías éticas ni valorativas, sino modos de ser entre los que oscila constitutivamente la existencia, sin que uno sea superior al otro en sentido moral (Gómez Herrera, 2020, p. 171).

Las implicaciones pedagógicas de estas ideas son múltiples y urgentes. El sistema educativo puede reproducir, en lugar de contrarrestar, la lógica de la absorción en el "uno". Una educación que apela exclusivamente a la transmisión de contenidos que "se deben saber", que evalúa conforme a criterios que "todo el mundo acepta", que forma para el desempeño de roles sociales predefinidos, no hace sino reforzar esa absorción. Pero hay que ser precisos: el "uno" no es el problema en sí mismo; es la condición de partida. El problema surge cuando la habladuría pedagógica —el discurso educativo que circula sin ser apropiado por nadie, que trasmite y repite sin raíz en la comprensión originaria— se convierte en el único modo del acto educativo. En este caso, la educación no libera; consolida el cierre. La habladuría en el aula es aquella en que se habla "por" la cosa —el concepto, el texto, el problema— sin que nadie llegue a encontrarse con la cosa misma. La educación auténtica, por el contrario, crea las condiciones para que, desde esa cotidianidad, el educando pueda ser llamado a una comprensión más propia de sí mismo y del mundo.

2.5. El Dasein como apertura para una educación más originaria

A lo largo de este capítulo hemos expuesto las estructuras fundamentales de la analítica existencial del *Dasein* en *El ser y el tiempo*. El hilo que ha guiado la exposición no era sistemático sino argumentativo: mostrar cómo estas estructuras se articulan en una comprensión

unitaria del ser humano que, tomada en serio, transforma la manera en que podemos pensar la educación.

Hemos visto que el *Dasein* no es un sujeto racional con propiedades fijas, sino existencia: apertura, poder-ser, proyecto. Que su ser es ser-en-el-mundo, esto es, habitar ya siempre un mundo de significados antes de cualquier reflexión. Que esa habitación tiene tres dimensiones cooriginarias —el encontrarse, la comprensión y el habla— cuya unidad Heidegger llama cuidado: el modo en que el *Dasein* es siempre ya pre-ser-se-ya-en el mundo. Que el *Dasein* es ser-con, y que su comprensión del mundo es desde el principio una comprensión compartida. Y que la caída en el "uno" es su modo cotidiano de ser —no un defecto moral sino una estructura existencial— desde el cual puede, sin embargo, ser llamado a una comprensión más auténtica.

Las implicaciones para una filosofía de la educación pueden articularse en tres ejes. Primero: la educación debe partir de la comprensión que el educando ya tiene del mundo, de su pre-comprensión, de su encontrarse, de su proyecto. Segundo: la educación es acompañamiento del poder-ser del educando, no imposición de un modelo externo; su tarea es ampliar el horizonte de posibilidades del educando, no reducirlo a la reproducción de un tipo predeterminado. Tercero: la educación es esencialmente un fenómeno de cuidado, y la solicitud auténtica del educador consiste en devolver al educando su propio cuidado, no en suplantarlo.

Conviene señalar, antes de cerrar, que la filosofía heideggeriana no ofrece un nuevo "fundamento" para la educación en el sentido de una base sólida y asegurada sobre la que edificar. Heidegger es, precisamente, quien muestra que la existencia no tiene tal fundamento: el *Dasein* es arrojado, finito, siempre ya en deuda consigo mismo. Lo que la analítica existencial ofrece a la educación no es una certeza, sino una pregunta más radical: la pregunta por el modo de ser de aquel a quien se educa, antes de que cualquier definición del "ser humano" cierre esa

pregunta prematuramente. En este sentido, pensar la educación desde el *Dasein* no es construir sobre terreno firme; es aprender a habitar la apertura que la existencia es.

Estamos ahora en condiciones de contrastar esta comprensión con la kantiana. Ese será el objeto del próximo capítulo: mostrar qué cambia cuando la pregunta por el fundamento de la educación pasa del sujeto racional al *Dasein*, y qué posibilidades se abren para una didáctica que no huya de la finitud, sino que la habite.

Capítulo 3. Entre la formación y la existencia: contrastes ontológicos y emergencia didáctica

Los dos capítulos anteriores han trazado con detenimiento las estructuras ontológicas que subyacen, respectivamente, a la filosofía de la educación de Kant y a la analítica existencial de Heidegger. En el primero encontramos una concepción del ser humano como sujeto racional y autónomo, dotado de disposiciones naturales que la educación debe desarrollar y orientar hacia la realización del deber moral. En el segundo encontramos una comprensión del ser humano como Dasein, como existencia abierta y poder-ser, cuyo modo de ser fundamental es el cuidado. Dos ontologías distintas; dos concepciones distintas del ser humano y, por tanto, dos concepciones distintas de la educación.

El propósito de este capítulo es, en primer lugar, articular explícitamente el contraste entre estas dos ontologías y sus implicaciones para la teoría y la práctica educativa. En segundo lugar, y a partir de ese contraste, desarrollar lo que denominamos la emergencia didáctica de una perspectiva heideggeriana de la enseñanza: no una didáctica entendida como conjunto de técnicas o procedimientos, sino como un modo de habitar la relación pedagógica que nace de la comprensión de la existencia finita. Este segundo movimiento se articula en diálogo con el campo de las didácticas emergentes de la filosofía, tal como ha sido tematizado en el ámbito colombiano, particularmente desde los aportes compilados por Prada Dussán (2022).

La tesis central que guía estas páginas es la siguiente: una didáctica coherente con la analítica existencial no puede ser una didáctica de la transmisión ni de la formación según un modelo, sino una didáctica del acompañamiento en la finitud. Enseñar desde una perspectiva heideggeriana es, ante todo, crear las condiciones para que el educando se encuentre con su propia existencia, con su poder-ser, su temple, su proyecto y su posibilidad de autenticidad, en el

horizonte irreductible de una existencia finita y singular. Avancemos, entonces, por los ejes que articulan este contraste.

3.1 El contraste Kant-Heidegger y sus efectos educativos

3.1.1 El ser humano como sujeto y como aseín: dos puntos de partida

El primer y más fundamental contraste entre Kant y Heidegger reside en el punto de partida ontológico. Para Kant, el ser humano es, ante todo, un sujeto racional: un ser que posee la facultad de la razón y que, a través de ella, puede darse a sí mismo la ley moral, conocer el mundo fenoménico y orientar su acción conforme a principios universales. Este sujeto es, en principio, idéntico a sí mismo a través del tiempo y universal en su estructura; todos los seres humanos comparten la misma razón práctica, la misma estructura trascendental de la experiencia, la misma capacidad de autonomía. La educación, en consecuencia, tiene por objeto realizar esta estructura universal: conducir al individuo particular desde su estado de naturaleza, marcado por la heteronomía y la dependencia, hacia la autonomía racional que le es propia.

Para Heidegger, en cambio, el punto de partida es radicalmente diferente. No hay un sujeto previo dotado de una esencia racional que la educación deba actualizar. Hay, en cambio, un Dasein: un ser que, en palabras del propio Heidegger, "tiene en su ser este mismo ser como asunto" (Heidegger, 2021, pág. 22). Esto implica que el Dasein no tiene una esencia dada de antemano; su esencia es su existencia misma. No hay, por tanto, un modelo universal del ser humano al que la educación deba ajustar al educando, sino un poder-ser singular que debe ser cuidado y acompañado en su propio despliegue. La diferencia es clara: allí donde Kant parte de lo que el ser humano es por esencia, Heidegger parte de lo que el ser humano tiene que ser en cada caso.

Esta diferencia tiene consecuencias directas para la comprensión de la educación. En el marco kantiano, la educación tiene una teleología clara: el fin de la educación es la autonomía racional, la realización de la humanidad en el individuo. Este fin es universal y homogéneo; se aplica por igual a todos los seres humanos, con independencia de su situación concreta, su historia, su temple de ánimo. En el marco heideggeriano, en cambio, no hay una teleología educativa preestablecida. La educación no puede proponerse realizar en el educando un tipo de humanidad que ya estaría definido de antemano. Solo puede acompañarlo en la realización de su propio poder-ser, que es siempre singular, situado, irrepetible.

Este contraste nos permite identificar lo que podría denominarse el problema del modelo en la educación moderna. Una pedagogía que parte del sujeto kantiano tiende a construir modelos del educando ideal, modelos de racionalidad, de ciudadanía, de competencia, y a evaluar a los educandos concretos en función de su mayor o menor aproximación a esos modelos. El resultado es una práctica educativa que, aun cuando se proponga liberar al educando, lo somete de hecho a un ideal externo. La analítica heideggeriana permite ver este problema con claridad: el educando no es una instancia de un tipo general, sino un Dasein cuyo ser es, en cada caso, el suyo propio. No se puede enseñar lo mismo a todos de la misma manera sin hacer violencia ontológica a cada uno.

3.1.2 Formación y Cuidado: dos concepciones del acto educativo

El segundo eje del contraste se refiere al acto educativo mismo. Para Kant, educar es formar: conducir al individuo desde un estado de inmadurez e incapacidad hacia un estado de autonomía y uso pleno de la razón. La famosa fórmula de la “Aufklärung”, la salida del hombre de su minoría de edad (Kant E. , 2009), expresa con claridad esta concepción: la educación es el proceso mediante el cual el ser humano sale de una condición de dependencia y entra en el

ejercicio de su propia razón. Este proceso supone, necesariamente, la acción de un educador que guía, conduce, orienta; que sabe hacia dónde debe ir el educando, aunque el educando mismo no lo sepa todavía.

Para Heidegger, en cambio, el acto educativo no puede entenderse como formación en este sentido, porque no hay un modelo previo de lo que el educando debe llegar a ser. El acto educativo es, ante todo, cuidado (*Sorge*): la solicitud que se anticipa a devolver al otro su propio cuidado. Como se analizó en el capítulo anterior, Heidegger distingue entre la solicitud sustitutiva, que toma el cuidado del otro en sus propias manos convirtiéndolo en dependiente, y la solicitud anticipante, que "ayuda al otro a hacerse transparente en su cuidado y a hacerse libre para él" (Heidegger, 2021, pág. 138). La educación auténtica es la segunda forma de solicitud. No la que resuelve, sino la que abre.

Esta distinción no implica que Kant ignore la importancia del respeto por la autonomía del educando. Al contrario: la pedagogía kantiana está orientada, en última instancia, a producir esa autonomía. Pero hay una diferencia estructural. En Kant, la autonomía es el fin de la educación, un estado que se alcanza al término de un proceso de formación guiado desde fuera; en Heidegger, el cuidado del propio ser no es un fin que se alcanza, sino la estructura misma de la existencia del Dasein desde el principio. El educando no necesita ser conducido hacia el cuidado de sí: ya es cuidado, ya es poder-ser. Lo que necesita es que ese cuidado sea reconocido, respetado y acompañado, no suplantado.

En términos prácticos, una pedagogía inspirada en Kant tiende a ver al educando como un sujeto que todavía no ha alcanzado la autonomía, y que por tanto necesita ser guiado, corregido, disciplinado hasta alcanzarla. Una pedagogía inspirada en Heidegger tendría que ver al educando como un Dasein que ya es: que ya habita un mundo, ya comprende, ya proyecta, ya

cuida. Lo que necesita no es ser conducido hacia un estado ideal, sino ser acompañado en el despliegue de lo que ya es. No se trata de una diferencia de grado sino de orientación fundamental.

3.1.3 Universalidad y singularidad: el problema del educando concreto

Un tercer eje del contraste se refiere al modo en que cada perspectiva comprende al educando concreto. La racionalidad kantiana es, por principio, universal: la misma en todos los seres humanos, con independencia de su situación, su historia, su cuerpo, su afectividad. En la medida en que la educación se orienta a la realización de esta racionalidad universal, tiende a hacer abstracción de las diferencias concretas entre los educandos. Lo que importa es lo que todos tienen en común, la razón, no lo que los distingue.

La analítica heideggeriana, por el contrario, parte de la singularidad irreductible del Dasein. El Dasein es siempre en cada caso mío: mi existencia no puede ser vivida por otro, mi temple de ánimo no es el de nadie más, mi proyecto es el mío propio. Esta singularidad no es un accidente que la educación deba superar para llegar a lo universal; es la condición de posibilidad de cualquier comprensión genuina y de cualquier proyecto auténtico. El educando concreto, con su historia, su situación, su modo de encontrarse en el mundo, no es un obstáculo que la pedagogía deba sortear para llegar a la razón universal; es el punto de partida ineludible de cualquier acto educativo.

Esto no significa que la perspectiva heideggeriana renuncie a lo común. El Dasein es ser-con: su existencia es constitutivamente intersubjetiva, y su comprensión del mundo es siempre una comprensión compartida. Pero lo común no es una esencia racional abstracta; es el mundo-con que los educandos habitan juntos, con sus prácticas, sus significados, sus tradiciones y sus conflictos. La educación que parta de esta comprensión no buscará reducir la singularidad de los

educandos a un denominador común, sino crear un espacio en el que esas singularidades puedan desplegarse y encontrarse.

Este contraste tiene implicaciones importantes para las prácticas evaluativas. Una evaluación coherente con el marco kantiano tenderá a medir el grado de aproximación del educando a un estándar universal de racionalidad y competencia. Una evaluación coherente con el marco heideggeriano tendría que atender a la transformación cualitativa de la comprensión del educando, a si su horizonte de posibilidades se ha ampliado, a si su relación con el mundo se ha vuelto más explícita y reflexiva, sin reducir esa transformación a indicadores cuantitativos homogéneos. El campo de las didácticas emergentes de la filosofía ha señalado precisamente esta tensión: la evaluación filosófica auténtica no puede reducirse a la "recuperación o repetición de la información transmitida" (Galindo, 2022, pág. 176), pues ello contradice la naturaleza misma del acto de filosofar.

3.1.4 Razón y temple: la dimensión afectiva de la compasión

Un cuarto eje del contraste se refiere a la dimensión afectiva de la existencia humana. En el marco kantiano, las inclinaciones, los sentimientos y las emociones pertenecen al ámbito de la sensibilidad y, como tales, representan una amenaza para la autonomía racional. La acción moral auténtica es aquella que se realiza a pesar de las inclinaciones, en conformidad con el deber y no con el deseo. La educación tiene, entre sus tareas, la disciplina de la sensibilidad, la formación de un carácter capaz de subordinar las inclinaciones a la razón. Lo afectivo es, en el mejor de los casos, un obstáculo a superar.

En Heidegger, la afectividad tiene un estatuto ontológico completamente diferente. El temple de ánimo no es un obstáculo para la comprensión, sino su condición de posibilidad. "El estado de ánimo hace patente cómo le va a uno" (Heidegger, 2021, pág. 151), y esta apertura

afectiva es anterior a toda comprensión temática. No comprendemos y luego sentimos: comprendemos siempre desde un temple. El educando angustiado no comprende del mismo modo que el educando sereno; el educando entusiasmado se proyecta hacia posibilidades que el abatido no puede ver. Ignorar el temple del educando no es una forma de respeto a su racionalidad; es una forma de desconocer su modo de ser.

Esta diferencia tiene consecuencias decisivas para la práctica pedagógica. Una didáctica que ignore el temple de ánimo del educando, que presuponga que todos llegan al aula en las mismas condiciones afectivas y que, por tanto, pueden recibir y procesar los contenidos de la misma manera, opera en una abstracción que traiciona la existencia concreta. No ignora el temple por descuido; lo ignora por convicción, porque su modelo del educando es el sujeto racional kantiano, para el cual la afectividad es irrelevante o perturbadora. La analítica heideggeriana obliga a plantearse una pregunta distinta como punto de partida: no qué sabe el educando, sino cómo se encuentra el educando en el mundo.

3.1.5 Autonomía y autenticidad: dos ideales educativos

El quinto eje del contraste se refiere al ideal que cada perspectiva propone para el ser humano formado. Para Kant, ese ideal es la autonomía: la capacidad de darse a sí mismo la ley y de actuar conforme a ella. Una persona autónoma es aquella que no depende de otros para determinar qué debe hacer, que puede juzgar por sí misma y que actúa movida por el respeto a la ley moral universal. Este ideal es, por definición, el mismo para todos: todos los seres humanos están llamados a la misma autonomía en virtud de su participación en la misma razón práctica.

Para Heidegger, el ideal no es la autonomía sino la autenticidad: el modo de existir en que el Dasein asume su propio poder-ser, en lugar de dejarse absorber en el "uno" y vivir la existencia que "se" vive. La autenticidad no es la realización de una esencia universal, sino la

apropiación de la existencia propia en su singularidad e irreductibilidad. Y, crucialmente, la autenticidad no es un estado que se alcanza de una vez por todas: es una modificación existencial de la caída, una conquista que parte siempre de la inautenticidad y que debe ser constantemente renovada. No hay, por tanto, un punto de llegada fijo.

Un ideal de autonomía tiende a producir una pedagogía que evalúa a los educandos en función de su capacidad para razonar correctamente, argumentar válidamente y actuar conforme a principios universales. Un ideal de autenticidad, en cambio, tendría que producir una pedagogía que ayude a los educandos a apropiarse de su propia existencia: a reconocer su poder-ser, a hacerse cargo de su cuidado, a salir de la absorción en el "uno" no mediante la adhesión a un modelo externo de racionalidad, sino mediante la apropiación genuina de su situación concreta. Cerletti (2008) lo señala con precisión al proponer que la enseñanza de la filosofía debe orientarse, antes que, a la transmisión de contenidos, a la "problematización" de lo que el educando ya vive y comprende, pues solo desde esa problematización puede emerger el filosofar genuino.

3.1.6 El tiempo y la herencia: tradición y apropiación

Un último eje del contraste merece atención: la relación con el tiempo y con la tradición. Para Kant, la educación tiene una estructura esencialmente progresiva: el ser humano avanza desde un estado de menor a mayor racionalidad, desde la minoría hacia la mayoría de edad, desde la heteronomía hacia la autonomía. El tiempo educativo es lineal y orientado hacia un fin. La tradición filosófica y cultural es un recurso para ese progreso; los conocimientos acumulados por la humanidad son los materiales con los que el educando construye su propia racionalidad.

Para Heidegger, la relación con el tiempo y la tradición es constitutivamente distinta. El Dasein no avanza en línea recta desde el pasado hacia el futuro: existe en la unidad extática de

los tres modos temporales, siendo siempre ya-sido, proyectándose hacia el advenir y estando presente junto a los entes. La tradición no es un depósito de conocimientos que se acumulan progresivamente; es una herencia que puede ser apropiada auténticamente, lo que Heidegger llama reiteración, o puede ser recibida como peso muerto, como conjunto de habladurías que se reproducen sin apropiación genuina. La diferencia no está en la cantidad de lo transmitido, sino en el modo de recibirlo.

La educación que parte de esta comprensión no puede limitarse a transmitir la herencia cultural como si fuera un capital que se traspasa de una generación a otra. Tiene que crear las condiciones para que el educando se apropie de esa herencia: que la reciba no como conjunto de datos a memorizar, sino como posibilidad viva que puede ser reinterpretada desde su situación existencial concreta. Desde una perspectiva hermenéutica afín, Forero (2017) precisa que la tradición no es un repositorio inerte de contenidos, sino un acontecer de sentido que solo gana vitalidad en la efectución que hacemos de ella al comprender: tradición y comprensión van siempre juntos en una copertenencia que ningún extremo puede fundamentar unilateralmente (pág. 40). Llevado al aula, esto significa que el educando no recibe la herencia cultural desde fuera de sí; la recibe desde dentro del mundo compartido que ya habita con otros, y apropiársela auténticamente es justamente lo que lo transforma. Como señalan los autores de *Didácticas emergentes de la filosofía*, la práctica de la enseñanza filosófica auténtica exige que el maestro sea "un re-creador de la filosofía por medio de la práctica recíproca de enseñar/aprender a filosofar que comparte con sus educandos" (González, 2022, pág. 19). No reproductor: re-creador.

3.2 ¿Cómo enseñar desde una perspectiva heideggeriana? La emergencia didáctica de una enseñanza hacia la finitud

Una de las tensiones más persistentes del campo de las didácticas emergentes de la filosofía ha sido la relación entre el qué y el cómo enseñar. Como señala Cerletti (2008), la didáctica de la filosofía ha tendido a privilegiar el cómo, la metodología, las estrategias, los recursos, en detrimento del qué, es decir, del contenido filosófico mismo y de la pregunta por su sentido. Frente a esta tendencia, tanto Cerletti como los autores compilados por Prada Dussán (2022) insisten en que el cómo enseñar no puede separarse del qué enseñar, y que ambos están enraizados en una comprensión filosófica del acto educativo.

Desde la perspectiva heideggeriana, esta articulación adquiere una profundidad adicional. El cómo de la enseñanza no es un problema técnico que pueda resolverse con independencia de la comprensión del ser del educando. La manera en que el educador se relaciona con el educando, la forma en que estructura el espacio y el tiempo del aprendizaje, el modo en que escucha y responde a las comprensiones del educando: todo esto expresa, implícita o explícitamente, una comprensión del modo de ser humano. Una didáctica que trate al educando como un recipiente vacío que debe ser llenado de contenidos expresa una ontología, aunque no lo sepa; una ontología del ser humano como objeto pasivo. Y una didáctica que parta de la comprensión que el educando ya tiene y la ayude a explicitarse expresa otra ontología; la del Dasein que ya comprende y que proyecta.

La pregunta por una didáctica heideggeriana es, por tanto, la pregunta por cómo traducir en prácticas pedagógicas concretas la comprensión que la analítica existencial ofrece del ser humano. No se trata de deducir mecánicamente unas técnicas a partir de unos conceptos filosóficos, sino de identificar los modos de relación pedagógica coherentes con esa

comprensión. En lo que sigue articulamos esta respuesta en torno a cinco principios que emergen del análisis del Dasein y que pueden orientar la práctica de quien enseña filosofía desde una perspectiva existencial.

3.3 Cinco principios de una didáctica hacia la finitud

3.3.1 El principio de la pre-comprensión: partir del mundo que el educando ya habita

El primer principio didáctico que emerge de la analítica heideggeriana es el reconocimiento de la pre-comprensión del educando. Como hemos visto, el Dasein es siempre ser-en-el-mundo: habita ya un mundo de significados, prácticas y relaciones desde antes de cualquier acto educativo formal. Su comprensión del mundo no comienza en el aula; el aula es, más bien, una modificación de una comprensión que ya estaba operando. Una didáctica coherente con esto no puede comenzar desde cero: tiene que comenzar por la pregunta por el mundo que el educando ya habita.

Esto supone, en primer lugar, una actitud de escucha por parte del educador. No la escucha como cortesía pedagógica, sino como exigencia ontológica: si el educando ya comprende, si ya está proyectado hacia posibilidades, si ya tiene un temple de ánimo que configura su apertura al mundo, entonces el educador que no escucha no puede enseñar genuinamente. Solo puede transmitir información que el educando recibirá sin apropiarse de ella; lo que Heidegger llamaría habladuría, "la posibilidad de comprenderlo todo sin previa apropiación de la cosa" (Heidegger, 2021, pág. 188).

En segundo lugar, este principio supone que la enseñanza filosófica no puede comenzar con la historia de la filosofía como relato cronológico impuesto desde fuera, sino con los problemas que el educando ya encuentra en su propia existencia. La exigencia metodológica que aquí se enuncia tiene un eco directo en la hermenéutica gadameriana: Gama (2021) la formula

como el principio de determinación del topos de la comprensión, que pide al intérprete reconocer el grado de familiaridad que lo vincula al fenómeno que quiere comprender y, desde allí, abrirse a lo que en dicho fenómeno le resulta extraño o interpelante (pág. 26). Trasladado al aula, el educador no comienza interrogando el texto o el concepto, sino interrogando el mundo que el educando ya habita: ¿desde dónde comprende?, ¿qué le resulta familiar y qué le sorprende? Solo desde esa determinación del propio suelo puede la enseñanza ayudar a ampliar el horizonte en lugar de simplemente depositar información. Como recuerda Tovar González (2022) en el prólogo de *Didácticas emergentes de la filosofía*, familiarizarse con los filósofos que nos han antecedido solo tiene sentido cuando ese trato se produce como respuesta a preguntas que el educando ya tiene; de lo contrario, la historia de la filosofía se convierte en un inventario de opiniones ajenas que no tocan la existencia propia.

En la práctica, este principio puede traducirse en estrategias pedagógicas que comiencen por la experiencia concreta del educando: preguntas sobre su propio modo de estar en el mundo, sobre sus experiencias de extrañeza o de familiaridad, sobre los momentos en que algo ha dejado de funcionar y se ha vuelto problemático. Es precisamente en esos momentos, cuando lo familiar se vuelve extraño, cuando la rutina del "uno" se interrumpe, donde emerge la posibilidad de la pregunta filosófica genuina.

3.3.2 El principio del temple: atender a la disposición afectiva como condición del aprendizaje

El segundo principio didáctico emerge de la comprensión heideggeriana del temple de ánimo como apertura constitutiva. Si toda comprensión está templada, si comprendemos siempre desde un cómo nos encontramos, entonces la dimensión afectiva del educando no es un factor secundario que la pedagogía puede ignorar o controlar: es la condición de posibilidad de cualquier aprendizaje genuino.

Una didáctica atenta al temple no es una psicología educativa encubierta. No se trata de diagnosticar los estados emocionales de los educandos y ajustar los estímulos pedagógicos en consecuencia, como si se tratara de optimizar un proceso de procesamiento de información. Se trata, más bien, de reconocer que el espacio del aula tiene siempre un temple, una atmósfera afectiva que configura el modo en que todos sus habitantes se relacionan con lo que allí ocurre, y que el educador es, en parte, responsable de ese temple.

El temple que la educación hacia la finitud busca cultivar no es la serenidad artificial ni el entusiasmo forzado, sino la apertura ante la nulidad constitutiva de la existencia; la disposición a preguntar en serio porque algo está en juego. Una didáctica hacia la finitud no huye de ese temple; lo cultiva como el suelo desde el cual puede emerger la pregunta filosófica genuina. Siu Lanzas (2022) apunta en esta dirección al plantear que la escritura filosófica auténtica nace de un espacio íntimo de angustia y elaboración, de ese momento en que "el inicio no es el primer intento, puede darse una y otra vez, en medio de un proceso doloroso y de angustia" (pág. 141). Ese mismo proceso, trasladado al aula, es el que una didáctica heideggeriana tendría que hacer posible.

3.3.3 El principio del diálogo: el habla como apertura del ser-con

El tercer principio didáctico emerge de la comprensión heideggeriana del habla como articulación de la comprensibilidad. El habla no es, primariamente, un instrumento para transmitir información de un sujeto a otro: es el modo en que la comprensión se hace explícita, se articula, se comunica y se transforma. Y el habla auténtica, aquella en que se está realmente diciendo algo, incluye el oír: "El oír es constitutivo del hablar... el ser-ahí oye porque comprende" (Heidegger, 2021, pág. 188). No se puede hablar filosóficamente sin escuchar filosóficamente.

Una didáctica coherente con esto no puede reducirse a la clase magistral como único formato del acto educativo. No porque la exposición filosófica rigurosa sea inútil; tiene un valor pedagógico irreductible. Sino porque si se convierte en el único formato, elimina la posibilidad del habla auténtica del educando. El educando que solo escucha no aprende a articular su comprensión; aprende a reproducir la comprensión del educador. Y reproducir no es comprender. Es habladuría.

El diálogo pedagógico auténtico es aquel en que ambos participantes están genuinamente abiertos a ser transformados por lo que el otro dice. Esto supone, por parte del educador, una disposición a no saber de antemano adónde llevará el diálogo; una disposición a ser sorprendido por la comprensión del educando. El callar tiene también un lugar central en este principio. El educador que sabe callar, que deja espacio para que la comprensión del educando emerja sin ser inmediatamente corregida o completada, practica una forma de solicitud anticipante: devuelve al educando su propio habla, su propia articulación del mundo. Este silencio no es pasividad pedagógica; es la forma más activa de escucha. La reflexión hermenéutica sobre el lenguaje como acontecer de sentido confirma esta lectura: Gama (2021) subraya que la escucha es la evidencia fenomenológica más inmediata de la pertenencia del ser humano al entramado de sentido del mundo, y que, a diferencia de la vista, la escucha permanece ligada al horizonte de significatividad de lo real y requiere una actitud muy artificiosa para romperse (pág. 24). Cultivar esa escucha en el aula es crear las condiciones para que el diálogo sea genuino: no intercambio de información, sino apertura mutua al acontecer del sentido.

3.3.4 El principio de la singularidad: la enseñanza como encuentro con el ser-propio

El cuarto principio didáctico emerge de la comprensión heideggeriana de la Propiedad o el “siempre mío”. Si la existencia del Dasein es irreductiblemente singular, entonces la

enseñanza filosófica auténtica no puede ser homogénea: tiene que crear las condiciones para que cada educando se encuentre con su propio ser, con su propio poder-ser, con su propia situación existencial.

Esto supone cuestionar la tendencia de la pedagogía moderna a tratar a todos los educandos como instancias intercambiables de un tipo general. Los sistemas de evaluación estandarizada, los currículos uniformes, las metodologías que prescinden de la historia y la situación concreta de cada educando: todo esto expresa una comprensión del educando como sujeto universal kantiano, no como Dasein singular. Una didáctica heideggeriana tendría que encontrar modos de hacer espacio a esa singularidad; no como concesión al relativismo, sino como exigencia ontológica derivada de la comprensión del ser humano. Vargas Rodríguez (2022) apunta en esta dirección al proponer la escritura literaria como práctica filosófica: un espacio donde el educando puede elaborar su propia comprensión del mundo en un lenguaje que le es propio, sin reducirse a la reproducción de categorías preestablecidas.

3.3.5 El principio de la finitud: enseñar desde y hacia el límite

El quinto y más característico principio de una didáctica heideggeriana es el principio de la finitud. La existencia del Dasein es constitutivamente finita: no solo porque tendrá un término, sino porque esa finitud no es un accidente que le sobreviene desde fuera, sino la estructura misma de su ser. La muerte, como posibilidad más propia, irrespectiva e insuperable, no es el final de la existencia sino su horizonte permanente: la que singulariza, la que arranca del "uno", la que revela que la existencia no puede ser vivida por nadie más.

Una didáctica hacia la finitud no es una pedagogía de la muerte en sentido literal. Es, más bien, una pedagogía que no huye del límite: que no promete al educando que todo es posible si se esfuerza lo suficiente, que no finge que la existencia es un proyecto sin resistencia ni fracaso, que

no sustituye la singularidad irrepetible de cada vida por el consuelo de una humanidad abstracta. Es una pedagogía que se atreve a plantear, en el espacio del aula, las preguntas que el "uno" prefiere no hacer: qué es lo que realmente importa, qué quedaría si se quitara todo lo que se hace por costumbre o por convención, qué sería vivir genuinamente la existencia propia.

En el contexto de la enseñanza de la filosofía, este principio tiene una resonancia especial. Como señala Tovar González (2022), la filosofía no puede reducirse a un instrumento para el desarrollo de competencias o para la adaptación social. Su vocación más profunda es la de abrir al ser humano ante las preguntas que no tienen respuesta fácil, ante la condición de su propia existencia finita. Una enseñanza de la filosofía que rehúya esta dimensión, sustituyéndola por la gestión de argumentos y la evaluación de competencias lógicas, traiciona la vocación más propia del filosofar. Y aquí la tensión entre Kant y Heidegger vuelve a aparecer con toda su fuerza: cuando Kant afirma que no se puede aprender filosofía, solo se puede aprender a filosofar, está señalando algo que Heidegger profundizará; que la filosofía no es un saber que se transmite, sino un modo de existir que se practica. Pero mientras Kant entiende ese modo de existir como el ejercicio autónomo de la razón, Heidegger lo entenderá como la apropiación de la existencia en su finitud. Aprender a filosofar es, desde esta perspectiva, aprender a existir auténticamente.

3.4 La Figura del Educador: Entre el Maestro Socrático y el Acompañante Heideggeriano

Los cinco principios enunciados configuran una figura del educador que es, en varios sentidos, inédita respecto de las figuras pedagógicas dominantes en la modernidad. No es el maestro que transmite una doctrina, ni el facilitador que gestiona procesos de aprendizaje, ni el técnico que aplica metodologías probadas. Es, más bien, lo que podríamos llamar un

acompañante existencial: alguien que, desde su propio cuidado y desde su propia apropiación de la existencia filosófica, ayuda al educando a apropiarse de la suya.

Esta figura no es completamente nueva. Tiene raíces en la figura socrática del filósofo que, en lugar de enseñar, acompaña al interlocutor en el parto de sus propias verdades. Pero la analítica heideggeriana le añade una dimensión que Sócrates no tematiza explícitamente: la del cuidado. El acompañante heideggeriano no solo ayuda al educando a pensar mejor; cuida su ser, en el sentido técnico que Heidegger da a esta expresión: anticipa su cuidado para devolvérselo, no para suplantarlo. Y aquí está la diferencia crucial con el maestro socrático: el educador socrático podría todavía entenderse como aquel que sabe adónde debe llegar el educando, aunque este no lo sepa todavía. El educador heideggeriano, en cambio, no sabe de antemano adónde llegará el educando, porque ese adónde es la existencia propia del educando; y esa existencia no está predeterminada.

En el campo de las didácticas emergentes de la filosofía, esta figura ha comenzado a emerger bajo distintos nombres. Elza Siu (2022) habla del maestro como "diseñador de experiencias originarias-originantes" (pág. 147): no alguien que gestiona la transmisión de contenidos, sino alguien que crea condiciones para que el educando tenga experiencias filosóficas genuinas. En todos estos casos, la figura que emerge es la del acompañante: aquel que crea el espacio, pero no determina lo que en él ocurre. La diferencia con el formador kantiano es clara; y esa diferencia tiene raíces ontológicas que este capítulo ha intentado iluminar.

3.5 La educación como acontecimiento existencial

A lo largo de este capítulo hemos desarrollado dos movimientos complementarios. En el primero, articulamos el contraste entre las ontologías de Kant y Heidegger y sus implicaciones para la teoría educativa: el contraste entre el sujeto racional y el Dasein; entre la formación y el

cuidado; entre la universalidad y la singularidad; entre la razón y el temple; entre la autonomía y la autenticidad; entre el tiempo lineal del progreso y la apropiación de la herencia.

En el segundo, articulamos cinco principios de una didáctica hacia la finitud: el principio de la pre-comprensión, que exige partir del mundo que el educando ya habita; el principio del temple, que exige atender a la disposición afectiva como condición del aprendizaje; el principio del diálogo, que exige cultivar el habla auténtica como apertura del ser-con; el principio de la singularidad, que exige crear espacio para que el educando se encuentre con su propio ser; y el principio de la finitud, que exige una pedagogía que habite el límite en lugar de huir de él.

La tesis que estas páginas han intentado sostener es que la educación filosófica auténtica es, en última instancia, un acontecimiento existencial: no la transmisión de un saber ya constituido, sino el encuentro del Dasein consigo mismo en el horizonte de su finitud. Este encuentro no puede ser producido mecánicamente por ninguna metodología ni garantizado por ningún currículo. Puede ser, en cambio, acompañado: con el cuidado que devuelve al educando su propio ser, con el silencio que deja espacio para que su comprensión emerja, con la pregunta que abre lo que la habladuría había cerrado. Entender la educación como acontecimiento supone, de fondo, una comprensión del ser como puro acaecer: un movilizarse permanente del sentido que no se ancla en ningún fundamento fijo ni se orienta hacia ningún *telos* predeterminado. Como señala Forero (2017), la ontología gadameriana del acontecer apunta a que la realidad humana brota de un movimiento entre comprensión y tradición que se constituye y reconfigura permanentemente, y que ese movimiento tiene la forma de la pregunta: estructura que abre sin cerrar, que plantea una continuidad entre un sentido instaurado y otro que busca abrirse paso (págs. 39-45). Llevado al acto educativo, enseñar desde una perspectiva existencial no es conducir al educando hacia una verdad ya definida, sino abrir las condiciones para que la

pregunta acontezca y el sentido se mueva. Esta apertura exige del educador lo que Gama (2021) denomina sensibilidad para el acontecer: una escucha que no precipita la comprensión, sino que aguarda el despliegue del sentido de los fenómenos, dando tiempo a que comparezcan en su verdadero significado y resistiendo la tentación de cerrar la interpretación antes de que el educando la haya hecho suya (págs. 30-31). Cabe preguntarse, entonces: ¿qué tipo de institución educativa puede dar lugar a estos encuentros?, ¿qué condiciones estructurales serían necesarias para que la enseñanza de la filosofía deje de ser transmisión de doctrinas y se convierta en acompañamiento existencial? Estas preguntas quedan abiertas, pues son, en sí mismas, filosóficas.

Referencias

- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro* (págs. 185-208). Barcelona: Península.
- Bárcena, F. (2013). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Miño y Dávila.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Forero, F. (2017). Ontología del acontecer. El camino de Hans-Georg Gadamer. *Ideas y Valores*, 35-54.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Ediciones de la Piqueta.
- Galindo, F. H. (2022). ¿Dónde hallar la didáctica de la filosofía en Colombia? En M. Prada, *Didácticas emergentes de la filosofía* (págs. 167-196). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gama, L. E. (2021). El método hermenéutico de Hans-Georg Gadamer. *Escritos*, 17-32.
- González, L. T. (2022). Prólogo con Coda. En M. Prada, *Didácticas emergentes de la filosofía* (págs. 7-26). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gutierrez, C. B. (2004). *Ensayos hermenéuticos*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Habermas, J. (2011). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Katz Editores .
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela.
- Heidegger, M. (2021). *El ser y el tiempo*. (J. Gaos, Trad.) Fondo de Cultura Económica.
- Herrera Gómez, C. M. (2020). ¿Existencia auténtica en la época de la técnica? *Estudios de Filosofía*, 167-185.
- Kant, E. (2009). ¿Qué es la Ilustración? *Foro de Educación*, n.º 11, 249-254.
- Kant, I. (2024). *Sobre Pedagogía*. (F. G. Leguizamón, Trad.) Bogotá: Aula de Humanidades.
- Lanza, E. S. (2022). Cuerpo y escritura. En M. Prada, *Didácticas emergentes de la filosofía* (págs. 129-150). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Prada, M. (2022). *Didácticas Emergentes de la Filosofía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, P. V. (2022). Enseñar filosofía y construcción de cuento. En M. Prada, *Didácticas emergentes de la filosofía* (págs. 151-166). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.