

Martin Heidegger camino de la democracia

Javier B. Seoane C.

Universidad Católica Andrés Bello
Universidad Central de Venezuela

Resumen

El ensayo explora la posibilidad que ofrece la crítica de la metafísica occidental de Martin Heidegger, su concepción del lenguaje y de la diferencia ontológica para repensar la dimensión curricular de la educación orientada a la formación de un ethos democrático, especialmente en el ámbito universitario. Concluye afirmando que, a pesar de no ser Heidegger un pensador democrático, en su obra se consiguen elementos epistemológicos y éticos que sirven de base para tal objetivo.

Palabras clave: Heidegger, educación, ethos democrático, epistemología, ética.

Martin Heidegger on the road to democracy

Abstract

The paper explores the possibility offered criticism of Western metaphysics of Martin Heidegger, its conception of language and its ontological difference to rethink curricular dimension directed at forming a democratic ethos, especially in the university education. The paper concludes that in the work of Heidegger, despite not being a democratic thinker, there are epistemological and ethical elements for proposed aim.

Key words: Heidegger, education, democratic ethos, epistemology, ethics.

“Cuando se haya conquistado técnicamente y explotado económicamente hasta el último rincón del planeta, cuando cualquier acontecimiento en cualquier lugar se haya vuelto accesible con la rapidez que se desee, cuando se pueda «asistir» simultáneamente a un atentado contra un rey de Francia y a un concierto sinfónico en Tokio, cuando el tiempo ya sólo equivalga a velocidad, instantaneidad y simultaneidad y el tiempo en tanto historia haya desaparecido de cualquier ex-sistencia de todos los pueblos, cuando al boxeador se le tenga por el gran hombre de un pueblo, cuando las cifras de millones de asambleas populares se tengan por un triunfo... entonces, sí, todavía entonces, como un fantasma que se proyecta más allá de todas estas quimeras, se extenderá la pregunta: ¿para qué?, ¿hacia dónde?, ¿y luego qué?” (Heidegger, 2003/1935: 42-43).

I

¿Puede confiarse que la obra filosófica de un rector universitario del régimen nazi proporcione pistas para la formación de un ethos democrático? ¿Puede confiarse a sabiendas de que nunca renunció a la membresía del partido ni tampoco mostró arrepentimiento? ¿A sabiendas de que para muchos de sus críticos este filósofo carece de una ética en su extensa obra? ¿Que nunca se preocupó por elaborar una? ¿Qué, incluso, impugnó la ética en la filosofía moderna y se volvió un crítico cáustico del humanismo moderno?

¿Pueden encontrarse pistas para esta formación en aquel que dijo que “La ciencia no piensa” y “que sólo un Dios puede salvarnos”? ¿En aquel que buscaba apartarse del mundo de las masas, del mundo impersonal del “se” (se dice, se habla, se hace, se vive), que calificó de mediocre? ¿Aquel que estaría de acuerdo con aquel otro filósofo español que dijo que las democracias modernas forman parte de una “rebelión de las masas”?

Martin Heidegger, vamos a estar claros, no fue un demócrata. Ese no era su tema. Así, que no se espere en estas líneas un ejercicio exegético del pensamiento democrático del conocido filósofo de Ser y tiempo. Antes, lo que se pretende consiste en iluminar otro modo distinto al usual de entender la formación democrática, uno que no se conforma con hacer de esta educación el tema de una asignatura escolar llamada cívica, ciudadanía o algo semejante, o de un mal entendido eje transversal en el que se vigile el uso de las “buenas costumbres” en matemática o biología. Sostenemos que la obra de Heidegger contiene un nexo entre sus dimensiones epistemológica y ético-política que nutre sin dificultad una serie de bases para repensar, y hasta impensar, la educación para la democracia en el mundo actual.

Ciertamente Heidegger carece de una ética y de una epistemología en el sentido corriente de reflexiones sistemáticas y disciplinarias, sin embargo, tal carencia no significa ausencia de una dimensión epistemológica o de una dimensión ética-política en su obra, pues, con seguridad, no hay obra que pueda calificarse de filosófica que carezca de las mismas. Hay un modo de enfrentar y comprender el conocer en Heidegger como, igualmente, subyace un ethos a su posicionamiento en el mundo. A esa manera de enfrentar y comprender y a ese modo de posicionarse denominamos dimensiones epistemológica y ético-política, respectivamente. A partir del levantamiento parcial de estas dimensiones, que haremos siguiendo las críticas del autor a la metafísica occidental, su defensa de la diferencia óntico-ontológica y su concepción del lenguaje, obtendremos insumos para repensar la formación democrática. En este ensayo se aborda, pues, el aporte de Heidegger para repensar dicha formación en calidad de ethos en el marco de la educación, especialmente la universitaria. Para ello, y aunque parezca paradójico, mostraremos que a pesar de su negación del humanismo, de su carencia de una ética y de su rechazo de la sociedad de masas hallaremos huellas para repensar la formación señalada.

Una última consideración metodológica. La obra de Heidegger no es monolítica. Estudiosos de la misma hablan de un giro, de una diferencia entre sus escritos tempranos, particularmente los que van de la *Hermenéutica de la facticidad* hasta *Ser y tiempo* y los que arrancan después de 1927, año de publicación de esta última obra, que descansan más en la crítica de la metafísica occidental desde Platón hasta Nietzsche y su agotamiento en la técnica moderna. Sin duda hay importantes desplazamientos a lo largo de la obra del alemán, primordialmente los que van de una analítica existencial a la crítica del olvido del ser por la diferencia óntico-ontológica, entre ente y ser, en que se centró el desarrollo hegemónico del pensamiento occidental. No obstante, hay unidad en la obra de Heidegger en tanto que ensayar una y otra vez la cuestión ontológica desde dianas móviles. Puesto que ya alertamos que lo que sigue no tiene pretensiones exegéticas, tampoco diferenciamos entre los escritos de sus etapas. Simplemente se utilizan unos y otros en pro de nuestro objetivo: obtener rasgos de esta obra que proyecten la educación como formación de un ethos democrático.

II

Los humanos compartimos con la piedra, el árbol o el águila el ser entes, pero, a diferencia de estos, nos encontramos abiertos a lo indeterminado y universal, a lo indefinible, lo no conceptualizable: el ser. La pregunta ontológica, pregunta por el ser, ha de comenzar por la pregunta por el ente, pregunta óntica, que se pregunta por el ser: el humano (Heidegger, 1997/1927:30). En este preguntar reside la singularidad del ente que somos con relación a todos los demás. Tenemos que ser, estamos abiertos al ser que se manifiesta a través de nosotros en el recorrer los caminos de nuestra existencia. En esta última dirección, la pregunta ontológica es, al final de cuentas, la pregunta por el sentido. El sentido, entendido como un cómo del ser (Heidegger, 2011/1923: 111; 119; 123), supone el lenguaje como condición de posibilidad. Lo indeterminado del ser se determina en los significados dados en, por y desde el lenguaje.

El lenguaje es la casa del ser, dice Heidegger (2009/1947:11). Y el lenguaje es la esencia del humano que devela el ser. A ningún otro ente le es dado el lenguaje. Pero la esencia del lenguaje, al determinar significativamente el ser, lo oculta al mismo tiempo que lo devela. El lenguaje en su decir abre con significados un sentido de las cosas, de los entes, incluido el ente que somos. La apertura de ese sentido constituye, al mismo tiempo, el cierre de otros sentidos posibles. Por eso el decir, la palabra, devela y oculta, descubre y encubre. “El decir inquiriente es inauguración y al mismo tiempo escondimiento.” (Heidegger, 2011/1938: 65).

Una ontología del lenguaje revela tanto esta dualidad de develamiento y ocultamiento como el carácter constitutivo del mundo que posee lo lingüístico. En efecto, el sentido posibilitado por el lenguaje se proyecta en la suma de entes que significa, siendo el mundo, entendido por Heidegger desde la tradición fenomenológica, esa totalidad de entes alrededor del humano que somos. El filósofo insiste en que el lenguaje no ha de entenderse en la visión reduccionista de lo instrumental, un instrumento que transmite emociones e informaciones, como, por ejemplo, consideraba Darwin. A una concepción tal habría que preguntarle, ¿quién hace uso de ese instrumento que es el lenguaje? Y la respuesta obvia sería: el humano. Mas, ¿cómo resulta posible ese humano en su humanidad, así como su mundo, si no es por el lenguaje?

No hay pensamiento que se desarrolle sin conceptos. No hay emoción o sentir que logre expresarse y constituirse como sentimiento sin el lenguaje, caso que bien muestran los problemas de traducibilidad de la poesía lírica entre lenguas diferentes. No habría comunidad ni sociedad sin la condición simbólica que da el lenguaje y que posibilita la existencia de instituciones. Y sin comunidad no hay humano y, seguramente, tampoco homo sapiens sapiens. Ernst Cassirer nos definió como “animal simbólico”, definición mejor que la de “animal racional”, pues, ¿pueden establecerse y desarrollarse racionalidades sin lenguaje? Lo simbólico posibilita la racionalidad, como el mundo mismo:

“Para ver esto sólo es necesario tener el concepto justo del lenguaje. En la representación corriente, el hablar es equivalente a una especie de comunicación. Sirve para la conversación y el convenio, en general para el entendimiento mutuo. Pero el habla no es sólo ni primeramente una expresión oral y escrita de lo que debe ser comunicado. No sólo difunde lo patente y encubierto como así mentado en palabras y proposiciones, sino que el lenguaje es el que lleva primero al ente como ente a lo manifiesto. (...) Cuando el habla nombra por primera vez al ente, lo lleva a la palabra y a la manifestación.” (Heidegger, 2010/1935: 96-97).

Llegamos a un mundo constituido lingüísticamente que nos ha precedido y que configura nuestra subjetividad por medio de los diversos procesos sociales. Cualquier ilusión de un sujeto autónomo y soberano, no sólo se ha desplomado por las consideraciones de Marx, Nietzsche o Freud, sino también por el giro lingüístico de la filosofía del último siglo, del cual fue Heidegger uno de sus precursores. Todo “pienso, luego soy” supone el lenguaje, y no sólo en razón de que para expresar tal frase hace falta la palabra, sino en la dirección de que para pensarla también resulta imprescindible. Así, al yo pensante le precede un mundo constituido lingüísticamente. Somos seres arrojados al mundo.

El lenguaje, reiteramos, es la casa del ser en cuanto que posibilidad de sentidos que proyectan los entes del mundo en modos diversos. “Sólo en la palabra y en el lenguaje las cosas devienen y son.” (Heidegger, 2003/1935: 22). Empero, no se olvide lo ya dicho, el mostrar del lenguaje al mismo tiempo oculta. “Decir significa: mostrar, dejar aparecer; ofrecimiento de mundo en un Claro que al mismo tiempo oculta...” (Heidegger, 2002/1959: 159).

III

La cuestión originaria de la metafísica descansa en la pregunta por el ser. Sin embargo, como dice Jaspers (1957/1949), el origen tiene muchos comienzos y los sucesivos comienzos del lenguaje metafísico tempranamente privilegiaron a algún ente —las ideas platónicas, la energía aristotélica, el dios cristiano, el sujeto autoconsciente moderno y cartesiano, la voluntad nietzscheana de dominio, etc.— ocultando la pregunta por el ser. Esta distinción entre ser y ente, la conocida diferencia óntico-ontológica, transversaliza la obra heideggeriana. La metafísica, al menos desde Platón, elevó un determinado ente, una singular entidad, un objeto dado, como fundamento y explicación del todo. En el marco de este pensar se impone la presencia y la objetividad ónticas sobre las posibilidades ontológicas del ser expresadas en diferentes formas de manifestarse los sentidos sobre el mundo y del mundo.

“(…) toda objetivación de lo ente se sume en la procura y aseguramiento de lo ente y a partir de ahí se hace con las posibilidades para su desarrollo, la objetivación se queda detenida en lo ente y lo toma por el ser. Así, toda conducta en relación con lo ente denota un saber del ser, a la vez que la incapacidad para mantenerse por sí mismo dentro de los límites de la ley de la verdad de este saber. Esta verdad es la verdad sobre lo ente. La metafísica es la historia de esta verdad.” (Heidegger, 2009/1929: 48).

La metafísica occidental es, en consecuencia, una metafísica de la presencia, de lo presente al entendimiento; empero, su desarrollo no es el de una falsedad, el de un engaño sobre el ser. Al contrario, del mismo modo que en el lenguaje, el ser se manifiesta en el ente, si bien también se oculta. La verdad, como correlato del lenguaje, en el entender de Heidegger es *alétheia* antes que *episteme*. *Alétheia* significa des-cubrir, de-velar, mientras que *episteme* significa adecuación con lo descubierto. Por tanto, la segunda depende de la primera. Las cosas se adecuan con lo descubierto previamente. Si bien en el apartado VI desarrollamos este punto, digamos por ahora que la *alétheia* es la forma como se da el ser, y en nuestro pensar metafísico se nos da en la forma de entes. Pero el ente, como presencia, sólo es un modo del ser. La metafísica olvidó los diversos caminos del ser y su olvido se ocultó en la historia de sus presencias elevadas a fundamento: eidos, energía, Dios, conciencia, voluntad de poder.

El ser reducido a una forma de pensarlo sólo cierra el universo del discurso, clausura que ha acontecido en el trayecto de la metafísica que se agota con el dominio técnico sobre el planeta. Aquí, precisamente, se encuentra la importancia del concepto heideggeriano de metafísica. No se trata ésta de una disciplina filosófica especulativa pasada de moda, desplazada por la ciencia moderna, considerada un mero sinsentido a la manera del *Tractatus wittgensteiniano* y sus seguidores neopositivistas. No se trata de sofismas que develamos como posicionamientos expresivos, semejantes a los de las artes, la poesía o las ideologías políticas, y que ilegítimamente se presentan bajo la apariencia de proposiciones del conocimiento, de enunciados con valor veritativo. No se trata, pues, de curiosas filosofías del pasado que podemos admirar al modo como se admira un cuadro en una galería o en el museo de arte. Antes, la ciencia moderna, las artes y las ideologías políticas, entre otras formas occidentales, son configuradas por la matriz metafísica y su cierre óntico del universo del discurso. Así, la metafísica de la presencia está más viva que nunca como actitud objetivista ante el mundo y se impone como voluntad de dominio que no se sacia con límite alguno y termina ontificando al hombre, cosificándolo y cosificando el mundo en términos antropomórficos, de ahí la crítica heideggeriana al humanismo que conduce en el pensamiento moderno a las ciencias humanas y sociales y al dominio técnico sobre el humano mismo.

“El abedul no va nunca más allá de aquello que para él es posible. El pueblo de las abejas habita en lo que le es posible. Sólo la voluntad, que por todos lados se instala en la técnica, zamarrea la tierra estragándola, usándola abusivamente y cambiándola en lo artificial.” (Heidegger, 2001/1954: 72).

Desde Bacon y Descartes hasta el proyecto genoma, la voluntad que está tras la ciencia moderna se propuso la conquista del planeta. Su cometido casi se ha logrado no sin perversos daños a la naturaleza toda y al pensar del ser. Heidegger invita a impensar la metafísica mediante el ejercicio de una reflexión que lo lleva a desandar lo andado bajo el anhelo de remontarse a los orígenes para, “(...) poner en marcha un diálogo con el pensar primigenio dentro de la confusión todavía reinante.” (2010/1946: 249). De lo que se trata es de lograr una apertura de horizontes para nutrir nuevos sentidos, descubrir otros mundos posibles más allá de la depredación técnico-tecnológica.

IV

La metafísica, repetimos, no es una colección de filosofías que apreciamos como objetos de deleite estético. No se trata de un pensar muerto. Si fuese así estaríamos perdiendo el tiempo con todas estas consideraciones. La metafísica, si bien agotada, camina por nuestros caminos, quizás bajo forma zombi, pero perfectamente encarnada en instituciones como la universidad, la escuela, los medios de comunicación o el Estado, incorporada en miles de millones de mujeres y hombres de nuestras sociedades masificadas.

La metafísica occidental, ontificadora del mundo, emergió desde la vida cotidiana y el sentido común a partir de una determinada forma de relacionarse el humano que somos con la naturaleza, incluida la naturaleza humana. Una forma caracterizada por el enfrentamiento con esa naturaleza, por sentirla hostil frente a la preservación del yo. Sólo a partir de la identidad de este yo se puede presentar la naturaleza, el mundo, como lo otro, como el objeto. Al respecto, Horkheimer y Adorno (1969/1947), en su análisis del canto XII de *La odisea*, muestran mejor que Heidegger como ya en el propio mito homérico la naturaleza se presenta como el objeto hostil que hay que dominar técnicamente. Este mito se traspa al logos de la metafísica, constituye su lógica que se nos enseña desde Aristóteles, reforzando una relación abisal entre sujeto y objeto, entre humano y naturaleza, entre subjetividad y ente.

La metafísica está encarnada en la conducta y acción humanas, se hace cuerpo aunque nunca hayamos estudiado a Parménides, Platón o Nietzsche, aunque nunca nos haya interesado la filosofía.

Del modo menos consciente, como actitud natural, la metafísica reina en nuestra precomprensión del mundo, aquella que nos permite comprender y entender nuestro entorno de un modo determinado, aquella que facilita que algo sea un determinado algo, aquella que carga la intencionalidad con la que proyectamos los entes que nos salen al paso. Cuando asistimos al museo de arte no solemos comprender como arte los ceniceros que aparecen a un lado de los cuadros. Cuando hablamos de arte nuestra mirada se dirige al cuadro y difícilmente lo que lo rodea cause asombro artístico.

Y es que para Heidegger la comprensión en tanto que lo ya previamente interpretado no trata de un método propio de las ciencias sociales y humanas que llamaremos hermenéutico o de una dimensión epistemológica de las mismas, tal como se venía asumiendo desde Wilhelm Dilthey. Nuestro filósofo entiende la comprensión ontológicamente, como uno de las condiciones fundamentales de toda analítica del Dasein, del ser que somos.

“Lo ya-interpretado mismo no es algo que se le añadiera al existir, algo que se le endosara, se le adhiriera por fuera, sino algo a lo que el propio existir llega por sí mismo, desde lo cual vive, por lo cual es vivido (un cómo de su ser).” (Heidegger, 2011/1923: 52).

Este estar ya-interpretado desde el que vivimos constituye nuestra misma intimidad que hace posible la significatividad de unas vivencias mientras que otras pasan desapercibidas. Se trata del estar-ya-interpretado de la pre-comprensión que permite que a la comprensión y al entendimiento le salgan al paso unos objetos bajo una perspectiva singular, así como haya entes que se ignoren completamente. La pre-comprensión habilita la comprensión, pero, a la par, “Lo ya-interpretado delimita de modo difuso el ámbito desde el cual el existir mismo plantea cuestiones y exigencias.” (Heidegger, 2011/1923: 52).

La precomprensión habilita y limita las posibilidades de la comprensión de los entes y las situaciones que acontecen. En tanto que apertura y cierre marca una disposición ante el mundo, una que no sólo nos predispone a actuar de determinada manera, sino también cargada de afectividad. Heidegger (1997/1927: 158) considera que este temple anímico es un existencial fundamental, un carácter ontológico del Dasein que acompaña el de la comprensión. “El estado de ánimo ya ha abierto siempre el estar-en-el-mundo en su totalidad, y hace posible por primera vez un dirigirse hacia...” (1997/1927: 161). La tarántula Goliath es vista y sentida de modos muy diferentes por la comprensión y disposición afectiva del indígena yanomami del Amazonas y las del caraqueño corriente. Para el primero es divina en todas las acepciones que este vocablo admite en castellano, mientras que para el segundo lo más probable es que genere temor.

La metafísica occidental emerge desde su propio fondo de precomprensión, uno que acentúa la subjetividad y reduce a objeto lo otro. Su producto último, que ya establece su agotamiento, la racionalidad tecno-científica, carece de pensamiento. La ciencia no piensa, dice Heidegger (2008/1952: 19, 127, 208), mientras que el arte se suprime al reducirse a ente, a objeto. No piensa la ciencia y el arte sucumbe por la actitud natural que reposa arraigada en la precomprensión, pero esta actitud natural realmente resulta poco natural (1990/1936: 169), su carácter es histórico e irreflexivo. La ciencia y el arte no piensan, y lo mismo puede decirse de la política, la historia, la economía y sus respectivas prácticas al uso, pues todas resultan comprendidas desde el fondo de precomprensión que estableció hace 2500 años la metafísica occidental.

V

La ilustración en cuanto actitud se dirige contra la ceguera dogmática que prohíbe el cuestionamiento y la duda. Una vez más con Jaspers, “La ilustración pide un iluminado esforzarse por alcanzar la evidencia y una conciencia crítica de la índole y los límites de toda evidencia.” (1957/1949: 73). En cambio, “La falsa ilustración cree poder fundar todo saber.” (74). La actitud ilustrada reconoce

sus límites, su finitud, su imposibilidad de suprimir los supuestos y de reducir todo a una serie de principios o leyes. La ilustración crítica sabe que no hay ciencia sin supuestos (Nietzsche), sin un fondo precomprensivo, y, por ello, vence los sueños —más bien pesadillas— de los cierres del universo del discurso de los dogmatismos.

Heidegger no empleó el sintagma “ilustración crítica” pero, a nuestro entender, le viene bien. Hay en sus consideraciones sobre la precomprensión y la metafísica una actitud semejante, aunque no precise, y hasta rechace, el posicionarse como teoría crítica frente a una presunta teoría tradicional, al modo de Horkheimer (1974/1937). Quizás, debido a la imposibilidad que el pensamiento tiene de aprehender el ser, comulgaría más con el concepto de una dialéctica negativa, por más que Adorno haya pretendido descalificar al filósofo una y otra vez como autor de una jerga justificadora del fascismo. Y es que Heidegger reconoció los límites de cualquier lenguaje para expresar el ser, así como la imposibilidad del pensamiento de trascender a un fundamento ajeno a toda interpretación, a toda tradición, a todo prejuicio.

Heidegger cuestiona, critica, impugna la racionalidad tecno-científica, pues, sobre su base está la voluntad de dominio extendida planetariamente, voluntad antropofágica que objetiva a la naturaleza toda, incluida la humana. En su despliegue, todo se torna objeto y el mundo deviene una naranja mecánica. Con esta crítica el filósofo clama por formas de pensar diferentes que generen apertura a otros sentidos del ser. Se trata de un ethos sin ética.

Si bien la palabra “ética” procede del griego “ethos”, cabe distinguirlas. Por ética es frecuente entender un pensar teórico, disciplinario, sistemático, con un objeto propio de estudio: los valores sobre el bien y el mal, el deber ser, el comportarse correcto y el incorrecto. Un campo de la filosofía con sus especialidades como las deontologías, las éticas profesionales, la ética general. Supone este modo de pensar una separación entre práctica y teoría, correlato de la escisión entre sujeto y objeto, y muchas veces partiendo de esta ruptura una voluntad pretendidamente esclarecida de dominio sobre sí y su entorno. En Kant o en Hartmann, por nombrar a dos filósofos, hay una ética en este sentido. No la hay en Heidegger. Empero, esta inexistencia no significa carencia de eticidad. Para ilustrar lo dicho, acudamos al significado de ethos, singularmente al significado que le otorga nuestro filósofo.

“La «ética» aparece por vez primera junto a la «lógica» y la «física» en la escuela de Platón. Estas disciplinas surgen en la época que permite y logra que el pensar se convierta en «filosofía», la filosofía en ἐπιστήμη (ciencia) y la propia ciencia en un asunto de escuela y de escolástica. En el paso a través de la filosofía así entendida nace la ciencia y perece el pensar. Los pensadores anteriores a esta época no conocen ni una «lógica» ni una «ética» ni la «física». Y sin embargo su pensar no es ni ilógico ni amoral.” (Heidegger, 2009/1947: 74).

En cambio,

“El término ἦθος (ethos) significa estancia, lugar donde se mora. La palabra nombra el ámbito abierto donde mora el hombre.” (Heidegger, 2009/1947: 75. Paréntesis mío.).

El ethos es lo originario de lo cual emana toda reflexión ética ulterior. Refiere a nuestra morada, constituye nuestro carácter y estructura nuestra personalidad. No se trata de una elección de la voluntad libre, sino de la morada en la que nos encontramos en nuestro ser-con-otros, con los que estamos desde el inicio en nuestro ser-arrojados-al-mundo. No escogemos dónde nacer, y nacemos siempre en un mundo desde el cual se forma nuestro carácter vital. Así, cuando en materia educativa se habla de formar el ethos de una persona se habla de formar su carácter moral, su ser-moral. Y esta formación, en un sentido próximo al concepto de Bildung, ancla en su propio mundo histórico.

En Heidegger tenemos, entonces, un ethos sin ética. ¿Qué lo caracteriza? Pues la escucha de los diversos significados y sentidos, de los caminos múltiples y por hacer (y deshacer) en busca siempre inacabada del ser. En otro registro, en la apertura que permita considerar y realizar plurales

interpretaciones y no se cierre sobre la objetivación del mundo en clave de una metafísica única, y mucho menos de aquella que se materializa como dominio técnico planetario. Heidegger, repetimos, invita a desandar lo andado para emprender otros caminos, invita a pensar en otros itinerarios. Invita, sobre todo, a que desarrollemos una disposición a escuchar lo distinto a la habladería usual, a integrar otros sentidos del ser, a ampliar horizontes. Heidegger hizo filosofía aquello que hizo verso el poeta español Antonio Machado: Caminante no hay camino, se hace camino al andar.

VI

Ya se alertó al comienzo que Heidegger no muestra en sus escritos mayor interés por la cuestión democrática, siendo más bien el caso que pueden encontrarse evidencias de lo contrario. Desde el plano metodológico, se alertó también que no trata este ensayo de una exégesis de la obra heideggeriana, y no por demérito del quehacer exegético, siempre arduo y rico en el conocimiento riguroso. La pretensión ha sido más modesta y, muy probablemente, no exenta de alguna que otra violencia hermenéutica. La propuesta de este trabajo ha buscado una serie de aristas de la obra de Heidegger que proyecten luz sobre la formación democrática en calidad de ethos para repensar la educación, especialmente la universitaria. Puestas las cosas así, ¿a dónde creo que hemos llegado?

Peter Sloterdijk ha elaborado un hermoso ensayo que inicia con una breve aproximación a Hannah Arendt y Martin Heidegger a partir de las tumbas en las que reposan. La de Arendt en New York, en un área de profesores universitarios. La de Heidegger en Messkirch, su apartado pueblo natal. Sloterdijk (2011/2001: 54) termina reivindicando a Heidegger como el gran pensador de la resistencia contra la racionalidad moderna que se impone. Nos habla de que no encontraremos en su obra una filosofía política al modo usual, al modo de la modernidad en el sentido de una disciplina sobre la dominación, su legitimación y las instituciones asociadas a la misma, sobre la constitución de lo político y la política como objeto de estudio que, a su vez, sirva de insumo como gran manual para moverse en la agonística del poder. El lugar de Heidegger, insiste Sloterdijk, es el retiro. Mas, su distanciamiento no carece de politicidad, de una dimensión ético-política muy singular, como se apreciará en nuestro intento de probar una reconstrucción de la misma de cara a la formación democrática, aunque en ello no ofrecemos más de un andamiaje inicial. Ha menester para los primeros pisos de este andamiaje levantar las bases epistemológicas de lo analizado hasta ahora.

Como se señaló arriba, hay dos concepciones sobre la verdad en el filosofar de Heidegger, una asociada a la palabra episteme y otra a la palabra alétheia. La primera significa desde Platón “(...) entender de algo dominándolo, en el trato con una cosa y en ésta misma.” (Heidegger, 2007/1932:149). Es la verdad del quehacer científico, especialmente a partir de Aristóteles, en cuanto conocimiento con el mayor grado posible de certeza que nos sea dado alcanzar, entender y dominar algo como lo propio del conocer. La palabra episteme habla de presencia de un objeto (ente), de entender su causa, su cómo se produce, práctica, conserva, protege o destruye (2007/1932: 155). De modo que este conocer epistémico descansa en la adecuación con el objeto, conocer será adecuarse con el ente, corresponder lo enunciado sobre la cosa con la cosa. Empero, dice Heidegger, “(...) con la concepción de la verdad como coincidencia no obtenemos ni tenemos en absoluto nada comprensible.” (2007/1932: 15).

Los productos cognoscitivos de las ciencias empíricas y experimentales, de la filosofía, de los mitos, de las religiones constituyen modos de adecuarse con la cosa, cada uno pone algo a su manera, dice algo acerca de algo. Cada saber des-cubre facetas del mundo, cuyo origen descansa en una verdad, la alétheia, que antecede al corresponder y adecuarse de la episteme. La alétheia (des-cubrir, des-ocultar) es la verdad primigenia, la episteme es verdad sobrevenida. En la alétheia reposa el sentido que, en el marco de un proyecto histórico que acontece (Heidegger, 2009/1929: 84), da significado a la correspondencia entre enunciado o proposición y objeto enunciado, entre sujeto y objeto en otro registro. En cuanto que des-encubrimiento esta verdad descubre un sentido del ser del ente, pero, recordemos, encubre otros

sentidos. En la presencia que se revela se encuentra presente lo oculto. “La luz dentro de la que está el ente es en sí, al mismo tiempo, ocultación.” (Heidegger, 2010/1935: 75).

La episteme de la ciencia moderna se inscribe en el proyecto de conquista planetaria propio de la alétheia de la metafísica occidental que llega hasta nuestros días impulsado por la racionalidad técnica. Esta alétheia vislumbra la naturaleza toda, incluida la humana, como objeto (ente) a conocer en el sentido ya esbozado de la episteme: alcanzar, entender y dominar lo que se conoce. Vattimo, en su Introducción a Heidegger, comenta:

“La objetividad es algo a lo que se llega (y sobre esto está de acuerdo aún la metodología científica) en virtud de una operación específica en la cual se «hacen a un lado» los prejuicios, las preferencias, los intereses, para ver la cosa tal como es «en sí». Pero esta operación es sin embargo, inevitablemente, una operación del hombre, que éste lleva a cabo precisamente con miras a ciertos objetivos precisos: la conexión de las ciencias objetivas modernas con la técnica no necesita ser documentada.” (2006/1971: 29).

De este modo, la ciencia moderna ciertamente resulta objetiva en el entendido de correspondencia del enunciado con lo enunciado bajo la forma de la verdad que Heidegger denomina episteme. Cualquier intento de cerrar el universo del discurso bajo esta concepción científica, como hizo el positivismo lógico, padece de la ceguera del desconocimiento de la alétheia originaria, ceguera que torna autoritario este cierre. Beaufret, conocido discípulo de Heidegger, alerta:

“Las otras posibilidades existen (las otras formas de ver el ente distintas a las de la ciencia) y ése será, precisamente, el gran descubrimiento de Heidegger por el año de 1935, aproximadamente: las cosas, a pesar de todo, no son lo que la ciencia nos dice que son; si las cosas sólo fueran lo que la ciencia dice que son, entonces las acuarelas de Cézanne, que representan desde diversos ángulos, y en distintas horas del día, la montaña de Sainte-Victoire, serían otros tantos teoremas sobre el equilibrio de los sólidos!” (1987/1984: 45).

Pero no hace falta saltar de la ciencia al arte para ilustrar la intencionalidad siempre diversa de la mirada. Entre las mismas ciencias hay diferencias de intereses y miradas, por ejemplo entre las naturales y las históricosociales. Ya no hablemos que dentro de cada ciencia, como la antropología, la sociología, la física o la biología hallamos miradas múltiples que hacen falsas las denominaciones que reciben en singular y con artículo determinado, miradas muchas de las cuales resultan contrarias entre sí. Visto lo visto hasta aquí, encontramos en Heidegger un ethos de la apertura que guarda un estrecho vínculo con su posicionamiento epistemológico, y ello aunque el filósofo no se haya propuesto elaborar una epistemología o una ética.

VII

En la última década se ha debatido en Venezuela sobre la democratización de la universidad. Vocerías gremiales estudiantiles, docentes y otras gubernamentales han manifestado que democratizar la universidad venezolana pasa por la elección directa, universal y secreta de las autoridades gerenciales por parte de todos los miembros de las comunidades estudiantil, docente, obrera, profesional y hasta vecinal de la institución respectiva. Un voto por cada individuo. En reacción a esta tesis se ha calificado frecuentemente que esta visión de la democracia universitaria resulta populista y demagógica, que coloca la elección de rectores, decanos y directores en manos de una mayoría (estudiantes, empleados, obreros, vecinos) que desconoce la esencia compleja, meritocrática y pedagógica del quehacer académico. El debate, en todo caso, se ha centrado sobre la elección de autoridades y los electores con derecho. Poco se ha discutido acerca de la naturaleza curricular que demanda la formación democrática.

En el marco de este contexto nacional, en trabajos anteriores hemos enfatizado la educación para la democracia desde el ámbito de la acción pedagógica con miras a entornos escolares anteriores a los universitarios por considerar que durante la niñez y adolescencia se conforma la base del carácter. Hemos ensayado reflexiones sobre la relación entre gerentes, docentes y estudiantes y la participación requerida en la toma de decisiones sobre cuestiones cotidianas escolares. Pocas consideraciones hemos dedicado a la reflexión sobre los diseños curriculares. John Dewey, María Montessori, William Killpatrick, Paulo Freire, Michael Apple, Bernard Bernstein, Pierre Bourdieu, Henry Giroux son sólo algunos nombres que han enriquecido nuestro trabajo con los aportes relevantes que hicieron a la formación de un ethos democrático en la educación. Con R. W. Connell encontramos una aproximación ético-política centrada en un concepto de justicia a la cuestión curricular en materia de educación para la democracia. En una lista más completa difícilmente figure Heidegger, lo que se justifica porque no fue pensador dedicado a las cuestiones democrática y pedagógica. No obstante, sostenemos que las tesis filosóficas tuyas que hemos expuesto arriba proporcionan ricos nutrientes para la pregunta por la formación democrática y nos abren el camino para pensar el currículo.

Formar un ciudadano democrático exige que la persona desarrolle confianza en sí mismo y capacidad de elección desde sus tempranos años. Se precisa también que sepa informarse bien sobre las fuerzas sociales, económicas, políticas y culturales que operan en su mundo y cómo puede evitar que obstaculicen su evolución humana y la de sus congéneres. La vida democrática moderna demanda igualmente un ciudadano abierto a la diversidad y pluralidad, a la otredad que se manifiesta en las diferentes concepciones del mundo. Dicha apertura no está exenta de conflictos, al revés, las concepciones adversas proliferan y el pensamiento político da cabida a formulaciones agonísticas de la democracia (Mouffe, Rosanvallon) que cuestionan los modelos deliberativos soportados sobre el consenso (Rawls, Apel, Habermas). Se critica que el consenso, al final de cuentas, termina excluyendo las diferencias tornándose represivo. Por supuesto que debe haber un consenso mínimo y formal sobre el que sea posible que los contrarios sean considerados adversarios y no enemigos a los que hay que destruir, pero más allá de estos mínimos formales ya el consenso parece que no debe ser la regla de oro. En todo caso, y para resumir, el ethos democrático demanda competencias para informarse adecuadamente, elegir responsablemente, convivir y reconocer la diversidad creciente.

VIII

¿Qué condiciones curriculares puede aportar la educación escolar y universitaria para la formación de este ethos? Pues unas que desde muy temprano pongan en marcha estas competencias señaladas, centradas en torno a la persona y su actividad vital de elegir, de tomar las riendas de sus decisiones con responsabilidad, de buscar información de calidad por sí misma. Todo ello apunta a currículos flexibles, contruidos cooperativamente entre los actores de las prácticas educativas, particularmente los educandos. Se trata de subvertir todo modelo pedagógico y curricular que torne en objeto a estos actores, que los vuelva pasivos, dirigidos por autoridades omniscientes que de antemano saben qué les conviene y qué no. Se trata de romper la educación mordaza que construye rígidamente el plan de estudios a seguir. Puesto positivamente, se trata de un currículo abierto a los diversos caminos educativos, flexible, sustentado sobre un mínimo de contenidos obligatorios, aquellos asociados con el núcleo del saber o conocer en cuestión; un modelo que privilegie los cruces epistémicos más diversos, para lo que se precisa planes de estudio con una carga mayoritaria de contenidos electivos, con formas de evaluación flexibles, no estandarizadas, múltiples —y eso si lo que se busca es una titulación, porque la educación, y más que toda la universitaria, tampoco debe cerrarse sobre el otorgamiento de títulos que acrediten las destrezas técnicas de un determinado profesional. Antes, la universidad democrática y democratizadora, que podemos nutrir desde la reflexión heideggeriana, ha de organizarse como centro abierto a todo interesado sin mayor requisito que la capacidad de poderlo atender adecuadamente.

Si entendemos la educación universitaria como apertura a la diversidad de sentidos, entonces, además de lo señalado en el párrafo anterior, se precisará de una universidad abierta a la multiplicidad de saberes, sin cierre dogmático sobre la episteme hegemónica occidental, a la que ya nos acercamos con la crítica de Heidegger a la metafísica. Podemos decir, parafraseando a nuestro filósofo, que la universidad que tenemos no piensa. Está instalada en una concepción científico-técnica del mundo que desprecia los saberes diferentes de sí, todos aquellos que no puedan entenderse disciplinariamente, esto es, de una forma metódica, técnica y orientada a un objeto determinado. Los saberes de otros pueblos poca cabida tienen, si es que la tienen, en nuestro modelo universitario. Hasta las propias humanidades resultan las más de las veces empobrecidas como estudios sobre gramática, métrica poética, deontología u otra estructura reglada. Arte, literatura, filosofía son objetivadas con criterios similares a los de la ciencia natural moderna.

La obra heideggeriana alerta contra los intentos de objetivar la educación cosificando saberes y personas. En este sentido, sirve de guía para esbozar el diseño de otra educación universitaria posible, que no supone la destrucción de la científico-técnica existente como tampoco de las disciplinas y sus especialidades, pero que la supera —en el sentido del verbo alemán *aufheben*, es decir, como superar-conservando— en un marco más amplio por flexible y habilitante de aperturas a la inter y transdisciplinarietà como a otros saberes diferentes a los usuales. La educación que se requiere busca incesantemente otros lenguajes que traigan a la presencia lo ocultado por los discursos hegemónicos, que cuestionen nuestro mundo de la vida y la irreflexiva actitud natural que lo acompaña.

Las aristas señaladas hasta aquí con la ayuda de Heidegger no garantizan por sí mismas la formación democrática universitaria. Las universidades no son espacios ajenos a sus contextos socioculturales de pertenencia, contextos que pueden resultar francamente adversos a la educación que se quiere. Ahora bien, si la universidad busca pensarse, dejar de ser una institución zombi (Bauman, 2009/2000), quizás tenga que empezar por impensar sus estructuras tradicionales y la matriz epistémica que la gobierna. Entender que su papel no acaba con la preparación de profesionales actualizados en los avances científico-técnicos de punta, ni tampoco de humanistas ensimismados en parcelas disciplinarias bien puntuales, sino que es un centro privilegiado para la formación de un ethos social democrático. Para emprender el camino que conduzca a esa formación, la universidad tiene que entender que resulta insuficiente, y ocasionalmente hasta contraproducente, pretender resolver la cuestión con talleres de unas pocas horas, con trabajos voluntarios impuestos o con un reducido grupo de asignaturas humanísticas descontextualizadas del resto de la enseñanza. La formación de ese ethos no ha de ser intelectualista en el mal sentido de abstracta, ni en el de una cosmética —como diría Adela Cortina— que nos congracie con la doble moral que prevalece entre lo que se dice y lo que se hace. Antes, ha de partir de la promoción de una sensibilidad favorable a lo diverso, de restaurar positivamente nuestra capacidad de asombro ante lo propio y lo extraño, a conseguir lo extraño en lo propio, y, especialmente, ha de partir de una práctica cotidiana expuesta a esa diversidad y a la posibilidad de elegir y construir rutas diferentes a las prediseñadas. A la exigencia de Dewey de transformar el salón de clases en un laboratorio de democracia ha de añadirse la exigencia de volver toda la universidad en un laboratorio tal. Lo epistemológico, lo curricular, lo ético y lo político convergerán en un mismo ethos, extirpando la esquizofrenia pedagógica reinante. De esta manera, desde las propias vivencias cotidianas se formarán personas con criterios propios, pensantes, creativas y solidarias, ganadas para la escucha atenta —una base nada despreciable para iniciar el camino de la democracia como forma de vida.

Dicho lo dicho, se comprenderá que cualquier intento de visualizar la democracia y la democratización de la universidad como elección de autoridades gestoras de lo administrativo por voto universal, como reducción a sistema electoral, parezca desnutrido y socialmente infértil. La discusión, a nuestro entender, está aguas arriba, en un lugar que se oculta desde el mismo momento que se devela la democracia y la formación democrática como elección y no como ethos. Para decirlo con El principito de Saint-Exupéry, lo esencial no está a la vista —se nos ha perdido en la mera presencia.

IX

Nuestro ensayo se ha concentrado en la dimensión ética en la misma medida en que nos ha concernido la formación del ethos democrático. Al margen se han tocado aspectos relativos a la dimensión epistemológica de la obra de Heidegger con la finalidad de dar sustento a su defensa de la ontología hermenéutica y su articulación con la eticidad de la escucha y la apertura a la diversidad de sentidos del ser. Antes de cerrar este trabajo nos proponemos, más que todo a modo de excursus, vincular la flexibilidad curricular que exige nuestra comprensión de la formación de la persona democrática en la educación con el devenir de la reflexión epistemológica en nuestros tiempos y algunas de sus huellas en la filosofía heideggeriana.

La flexibilidad curricular ha sido bandera ostentada en el siglo XXI por organizaciones como la UNESCO (Morin, 2000/?) y toda una serie de instituciones e individualidades concernidas con la reforma educativa. La justificación usual suele descansar en dos tesis, la primera arranca de las epistemologías postempiristas del último medio siglo, epistemologías que han cuestionado, para decirlo con Rorty (2001/1979), que dispongamos de un lenguaje privilegiado del conocimiento para dar cuenta de la realidad. El espejo de la naturaleza o se ha roto, o está bien enterrado, o es un espejo distorsionador. En todo caso, no hay relación directa con lo real que no esté mediada por el lenguaje, y cualquier lenguaje que se construya en función de depurar el lenguaje no pasa de ser un metalenguaje, es decir, otro lenguaje. De este modo, el imperio positivista del lenguaje lógico-científico cuenta hoy con mala fama. Los criterios verificacionistas de la ciencia elaborados por el positivismo lógico, o los falsacionistas del racionalismo crítico, han sido impugnados con éxito desde enfoques tan diversos como los de Hempel, Goodman, Quine, Kuhn, Feyerabend o el programa fuerte de la sociología de la ciencia, por sólo mencionar a unos pocos. Todo dato y todo hecho parten de construcciones teóricas previas que los convierten en datos y hechos, no hay descripción ni observación sin un saber previo de lo que ha de observarse o describirse. En otros términos, hay una inevitable carga teórica de la observación, una primacía teórica sobre los hechos. Lo dicho se traduce también en que toda refutación de una teoría por los llamados datos o los hechos pasa por la existencia de otra teoría en competencia que dé cuenta mejor –hay diversos criterios aquí: economía, pragmatismo, coherencia, etc.– de los datos o los hechos en análisis. Con ello se ha borrado la demarcación entre ciencia y no ciencia dando pie a la necesidad de abrir el compás de discursos admisibles en la formación del científico y del no científico. En consecuencia, de lo señalado a la flexibilidad curricular sólo hay un pequeño paso, mínimo en el caso de las siempre pluriparadigmáticas ciencias humanas y sociales.

La segunda tesis justificadora de reformas educativas en aras de flexibilización curricular descansa en consideraciones más de orden sociológico, aunque sin dejar de tener serios impactos epistemológicos. Sintagmas como “sociedad del riesgo”, “sociedad de la información” o “sociedad del conocimiento” pretenden dar cuenta de la creciente complejidad de los sistemas sociales, económicos, tecnológicos, políticos, culturales en que estamos insertos, complejidad marcada por las consecuencias inesperadas de nuestras acciones sobre el ecosistema planetario, marcada por la hiperespecialización de las disciplinas cognoscitivas y por la evolución de la dificultosa administración de instituciones públicas y privadas ante sus entornos cada vez más plurales, difíciles de monitorear y complicados a la hora de realizar prognosis sobre los impactos de decisiones y acciones. Como arista epistemológica de esta nueva circunstancia histórica subrayamos que el conocimiento en este mundo contemporáneo resulta cada vez más de actividades cooperativas que reclaman el uso de redes, de internet, de laboratorios de alto costo, de la concurrencia de múltiples disciplinas en ámbitos inter y transdisciplinarios.

Destacamos, entonces, que en las últimas décadas se han transformado radicalmente los procesos de producción, distribución y consumo del conocimiento que demandan otro tipo de educación básica y profesional, que demandan, sobre todo, un ciudadano capaz de adaptarse a entornos cambiantes, a realidades emergentes no siempre previstas, con actitudes cooperativas que fomenten el trabajo en

equipo y entre equipos. Por consiguiente, estos procesos históricos sociales aunados al debate académico epistemológico mundial impactan en la necesidad de reformas dirigidas a flexibilizar los currículos que permitan a los actores implicados en la empresa educativa moverse entre las disciplinas y crear nuevas áreas de estudio como las vinculadas con sistemas complejos tales como el ambiente, lo social o lo bioético. Por una o por otra, bien porque se ha desplomado la creencia en una verdad monolítica de la ciencia, bien porque el mundo se nos ha vuelto indescifrable por los procesos evolutivos seguidos, se requiere otra educación centrada en competencias del aprender a aprender, de aprender a impensar lo pensado, de aprender a recrearnos. El vetusto modelo bancario (Freire) nucleado en torno a la difusión de información ya no resiste más.

Cuando Heidegger se volcó a impensar la metafísica, cuando sentenció que la ciencia no piensa, cuando concibió el lenguaje como la casa del ser en el sentido de que no hay escape del mismo, estaba andando caminos que mucho tiempo después recorrerían filósofos de la ciencia y epistemólogos. No volveremos en este ya largo ensayo a replantear las tesis heideggerianas al respecto, no viene al caso. La aproximación a la dimensión epistemológica de su obra motivó este excursus para cerrar. En cierto modo hemos metido en una camisa de fuerza al filósofo de la Selva Negra, pues, ya se dijo que no elaboró una epistemología, una ética o una pedagogía. Habrá incluso quien piense que lo hemos usado como pre-texto para apoyar las ideas expuestas sobre la educación para la democracia. La dialéctica de la obra y sus lectores conduce a que todo texto sea, a la vez, un pre-texto. Empero, creo que Heidegger nos habla todavía hoy, nos habla con acento de eticidad contándonos que no sólo nos concentremos en la objetivadora vista, que demos cabida en nuestro ser y actuar a la escucha atenta por la que la otredad entra en diálogo con la ipseidad. La escucha atenta es siempre escucha de narraciones constituidas como sentidos que se cruzan entre sí desde tiempos inmemoriales y que en cada acontecer vital se reconfiguran una y otra vez. Todo conocer se vuelve así tanto un reconocer como un reconocimiento del otro. La formación de un ethos democrático tiene aquí un buen punto de partida y otro mejor de llegada.

REFERENCIAS

- BAUMAN, Zygmunt (2009/2000): *Modernidad líquida*, tr. Mirta Rosenberg, Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- BEAUFRET, Jean (1987/1984): *Al encuentro de Heidegger*, tr. Juan Luis Delmont, Monte Ávila, Caracas.
- HEIDEGGER, Martin (1990/1936): *Schelling y la libertad humana*, tr. Alberto Rosales, Monte Ávila, Caracas.
- HEIDEGGER, Martin (1997/1927): *Ser y tiempo*, tr. Jorge Eduardo Riverra, Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- HEIDEGGER, Martin (2001/1954): *Conferencias y artículos*, tr. Eustaquio Barjau, Ediciones del Serbal, 2ª edición, Barcelona.
- HEIDEGGER, Martin (2002/1959): *De camino al habla*, tr. Ives Zimmermann, Ediciones del Serbal, 3ª edición, Barcelona.
- HEIDEGGER, Martin (2003/1935): *Introducción a la metafísica*, tr. Angela AckermannPilári, Gedisa, Barcelona.
- HEIDEGGER, Martin (2007/1932): *De la esencia de la verdad*, tr. Alberto Ciria, Herder, Barcelona.
- HEIDEGGER, Martin (2008/1952): *¿Qué significa pensar?*, tr. Raúl Gabás, Trotta, 2ª edición, Madrid.
- HEIDEGGER, Martin (2008/1957): *Identidad y diferencia*, trs. Helena Cortés y Arturo Leyte, Anthropos, 2ª edición, Barcelona.

- HEIDEGGER, Martin (2009/1929): *¿Qué es metafísica?*, trs. Helena Cortés y Arturo Leyte, Alianza, Madrid.
- HEIDEGGER, Martin (2009/1947): *Carta sobre el humanismo*, trs. Helena Cortés y Arturo Leyte, Alianza, Madrid.
- HEIDEGGER, Martin (2010/1935): *Arte y poesía*, tr. Samuel Ramos, Fondo de Cultura Económica, México.
- HEIDEGGER, Martin (2010/1946): *Caminos de bosque*, trs. Helena Cortés y Arturo Leyte, Alianza, Madrid.
- HEIDEGGER, Martin (2011/1923): *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*, tr. Jaime Aspiunza, Alianza, 2ª edición, Madrid.
- HEIDEGGER, Martin (2011/1938): *Posiciones metafísicas fundamentales del pensamiento occidental*, tr. Alberto Ciria, Herder, Barcelona.
- HORKHEIMER, Max (1974/1937): *Teoría crítica*, trs. Edgardo Albizu y Carlos Luis, Amorrortu, Buenos Aires.
- HORKHEIMER, Max y Theodor W. ADORNO (1969/1947): *Dialéctica del iluminismo*, tr. H. A. Murena, Sur, Buenos Aires.
- JASPERS, Karl (1957/1949): *La filosofía*, tr. José Gaos, Fondo de Cultura Económica, 2ª edición, México.
- MORIN, Edgar (2000/?): *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, tr. Mercedes Vallejo-Gómez, UNESCO-IESALC, FaCES-UCV y CIPOST-UCV, Caracas
- RORTY, Richard (2001/1979): *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, tr. José Fernández Zulaica, Cátedra, 4ª edición, Madrid.
- SLOTERDIJK, Peter (2011/2001): *Sin salvación. Tras las huellas de Heidegger*, tr. Joaquín Chamorro Mielke, Akal, Madrid.
- VATTIMO, Gianni (2006/1971): *Introducción a Heidegger*, tr. Alfredo Báez, Gedisa, Barcelona.