



| **UNR** Universidad
Nacional de Rosario

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES UNIVERSIDAD NACIONAL
DE ROSARIO ESCUELA DE POSGRADO DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

JOSÉ PEREIRA DE QUEIROZ

**SUPUESTOS DE LA FENOMENOLOGÍA ESTRUCTURAL EN LA
FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN BRASIL**

ROSARIO

2024



UNR Universidad
Nacional de Rosario

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES UNIVERSIDAD NACIONAL
DE ROSARIO ESCUELA DE POSGRADO DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**SUPUESTOS DE LA FENOMENOLOGÍA ESTRUCTURAL EN LA
FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN BRASIL**

**TESIS PRESENTADA PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE DOCTOR EN
EDUCACIÓN**

JOSÉ PEREIRA DE QUEIROZ

DIRECTOR: DR. MARCOS AURÉLIO

CO-DIRECTOR: DR. DANIEL LESTEIME

ROSARIO

2024



UNR Universidad
Nacional de Rosario

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES UNIVERSIDAD NACIONAL
DE ROSARIO ESCUELA DE POSGRADO DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

JOSÉ PEREIRA DE QUEIROZ

**SUPUESTOS DE LA FENOMENOLOGÍA ESTRUCTURAL EN LA
FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN BRASIL**

Tesis presentada al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario-
Argentina, como requisito para obtener el Doctorado en Ciencias de la Educación Superior.

JUNTA DE CALIFICACIÓN

1. Prof. Dra. Menna, María Eugenia (UNR) DNI 16.884.212
Universidad Nacional de Rosario_____
2. Prof. Dra. Dra Mabel Berges (USAL) DNI 6.392.472
Universidad Nacional de Rosario_____
3. Prof. Dra. Dra Chale, Jorgelina (UNR) DNI 13.392.089
Universidad Nacional de Rosario_____

SUPLENTES:

1. Prof. Dr. Dr Ruiz, Guillermo (UBA) DNI 22.314.103
Universidad Nacional de Rosario
2. Prof. Dr. Dr. Gerardo Nelson Galetto (UNR) DNI 16,942,030
Universidad Nacional de Rosario

AGRADECIMIENTOS

A Dios, bien supremo, bien eterno, por darme fuerzas en todo el camino de mi existencia, en los momentos difíciles de esta investigación, iluminando siempre mi camino para seguir adelante con tenacidad, determinación y perseverancia.

A mi asesor (director), Prof. Dr. Marcos Aurelio, por su valiosa y precisa orientación, así como por su dedicación, generosidad, paciencia, atención y amistad a lo largo de mi recorrido académico desde el posgrado hasta el doctorado.

A mi codirector (director) Prof. Dr. Daniel Lesteime, por su acogida, orientación, sensibilidad y generosidad mostrada siempre que necesité de su orientación en Argentina.

A todos los profesores de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, que son parte importante de mi formación.

A mi madre Antônia dos Anjos Queiroz por su cuidado y visión al sacarnos del campo para estudiar y tener una buena educación.

A mi padre, Valdivino Pereira de Queiroz, por educarme, utilizando siempre mi libertad, con mucho esmero y cariño.

A mi esposa Marta y a mis dos hijos, João José y Carlos Augusto, por su constante apoyo, oración y aliento.

A mis compañeros de doctorado, en especial a Cledson Santos, que me apoyaron en momentos difíciles, siempre dispuesto a orientarme y animarme.

A mi profesora de español, Nora Moretti, quien nunca escatimó esfuerzos para enseñar, demostrando siempre generosidad, amistad, paciencia y diligencia durante sus clases.

A todos los escritores, formadores, docentes que se tomaron el tiempo de hacer las entrevistas para responder las preguntas y relatar sus experiencias con la formación docente, con la práctica pedagógica, ayudando en el desarrollo de esta tesis.

A todos los padres de familia y a mis alumnos que se tomaron el tiempo y la disposición de responder los cuestionarios respecto a la formación que reciben en la educación básica de la escuela pública.

A todos mis sobrinos, sobrinas y familiares en general que siempre me alentaron, creyeron en mi potencial y sobre todo oraron por mí durante todo este camino.

Y finalmente a todos mis amigos que de una forma u otra siempre me han apoyado y creído en la realización de este trabajo.

Dedico esta investigación a mis padres, Antônia y Valdivino, (+ in memoriam), así también a los Frailes Menores Franciscanos (O.F.M) de la Provincia del Santo Nombre de Jesús, quienes sentaron las bases estructurales de mi formación moral como ser humano.

RESUMEN

En esta tesis buscamos investigar los supuestos filosóficos y fenomenológico-estructurales de una concepción de educación que puede guiar una práctica en la formación docente. En lugar de formular hipótesis, el estudio utiliza el método fenomenológico-hermenéutico, explorando concepciones y rasgos que podrían sustentar una educación humanizadora basada en la pedagogía del cuidado. Los objetivos generales de esta tesis son: determinar los supuestos teóricos de una concepción fenomenológico-estructural de la educación, en diálogo con la ética y la pedagogía del cuidado; inferir principios rectores de un enfoque ontológico-existencial que favorezca una reflexión y una acción más eficaz en la formación docente. En el campo de la fenomenología, el estudio se centra en Edmund Husserl, cuya fenomenología trascendental devuelve el foco al "mundo de la vida", superando la limitada visión técnica y científica. Martin Heidegger aporta un enfoque ontológico-existencial a través de su fenomenología del cuidado, centrada en el ser-con-el-otro y el claro donde el ser se revela. Para Heidegger, el cuidado subyace a la existencia humana, y educar significa esencialmente "dejar aprender", liberar al ser para su verdad. La tesis se basa principalmente en la perspectiva estructural de Heinrich Rombach, que propone una ontología y una pedagogía estructural, trascendiendo enfoques basados en una ontología de sistemas, basada en la autogénesis y la autoconstitución humana. Rombach introduce el concepto de concreatividad, que ve el proceso de enseñanza como una interacción creativa entre profesor y alumno, donde el educador aprende a enseñar, promoviendo el potencial del alumno. Este enfoque destaca la educación como un proceso de desarrollo de la autonomía y el "poder de ser" del alumno. Haciendo un tránsito desde una reflexión fundamental sobre los supuestos hacia una iluminación de la praxis, la tesis expone la ética y la pedagogía del cuidado, utilizando el aporte reflexivo de Boff, quien lo ve esencial para la educación, al enfatizar la relación entre cuidado y aprendizaje. También se presentan reflexiones prácticas de Nel Noddings, abordando el cuidado como valor ético y pedagógico esencial. La investigación mixta incluida presenta testimonios de padres, estudiantes y expertos, reforzando la importancia de una formación ética e integral, que promueva relaciones de confianza y autonomía en el ámbito escolar. La propuesta pedagógica que emerge tiene sus raíces en una educación ontológico-existencial, que valora la experiencia integral y creativa del ser humano, promoviendo un reencuentro con la esencia de la enseñanza y el aprendizaje. Esta visión de una antropología estructural y una pedagogía del cuidado resalta la importancia de una educación que trascienda las concepciones objetivistas, técnicas y mecanicistas de la educación y valore la experiencia y el desarrollo personal de los estudiantes, concebidos como seres de libertad insertos en estructuras, es decir, totalidades vivaces, dinámicas y abiertas. Finalmente, el objeto de estudio es la concepción de una educación humanizada basada en la pedagogía del cuidado y guiada por la perspectiva fenomenológico-estructural. Específicamente, la tesis busca examinar las condiciones fundamentales para esta educación y cómo estas condiciones pueden servir como base para la formación docente.

Palabras claves: Fenomenología Estructural; Educación Humanizada; Pedagogía del Cuidado; Formación de Profesores.

ABSTRACT

In this thesis, we seek to investigate the philosophical and phenomenological-structural assumptions of a conception of education capable of guiding practice in teacher training. Instead of formulating hypotheses, the study employs the phenomenological-hermeneutic method, exploring conceptions and features that could support a humanizing education grounded in the pedagogy of care. The general objectives of this thesis are: to determine the theoretical assumptions of a phenomenological-structural conception of education, in dialogue with ethics and the pedagogy of care; and to infer guiding principles of an ontological-existential approach that fosters more effective reflection and action in teacher education. Within the field of phenomenology, the study focuses on Edmund Husserl, whose transcendental phenomenology restores attention to the “lifeworld,” overcoming limited technical and scientific perspectives. Martin Heidegger contributes an ontological-existential approach through his phenomenology of care, centered on being-with-others and the clearing in which Being is revealed. For Heidegger, care underlies human existence, and to educate essentially means “letting learn,” freeing the human being for their truth. The thesis is grounded primarily in the structural perspective of Heinrich Rombach, who proposes a structural ontology and pedagogy that transcend system-based ontologies rooted in human autogenesis and self-constitution. Rombach introduces the concept of “concreativity,” which views the teaching process as a creative interaction between teacher and student, wherein the educator learns to teach while fostering the student’s potential. This perspective highlights education as a process of developing autonomy and the student’s “power-to-be.” Moving from a fundamental reflection on assumptions toward an illumination of praxis, the thesis presents the ethics and pedagogy of care, drawing on Boff’s reflective contributions, which emphasize the essential relationship between care and learning. Practical reflections from Nel Noddings are also included, addressing care as a central ethical and pedagogical value. The mixed-methods research includes testimonies from parents, students, and experts, reinforcing the importance of an ethical and holistic education that promotes relationships of trust and autonomy within the school environment. The pedagogical proposal that emerges is rooted in an ontological-existential approach to education that values the integral and creative experience of the human being, fostering a renewed encounter with the essence of teaching and learning. This vision of structural anthropology and the pedagogy of care underscores the importance of an education that transcends objectivist, technical, and mechanistic conceptions, valuing students’ personal experience and development as beings of freedom situated within structures—that is, dynamic, open, and living totalities. Finally, the object of study is the conception of a humanized education based on the pedagogy of care and guided by the phenomenological-structural perspective. Specifically, the thesis seeks to examine the fundamental conditions for such an education and how these conditions may serve as a basis for teacher training.

Keywords: Structural Phenomenology; Humanized Education; Pedagogy of Care; Teacher Training.

TABLAS

Tabla 1 – IDEB – Resultados y metas para los primeros años de la escuela primaria	56
Tabla 2 – IDEB – Resultados y metas para los últimos años de la escuela primaria.....	57
Tabla 3 – IDEB – Resultados y metas de la educación secundaria.....	58

ILUSTRACIONES

ILUSTRACIÓN 1	305
ILUSTRACIÓN 2	306
ILUSTRACIÓN 3	307
ILUSTRACIÓN 4	307
ILUSTRACIÓN 5	308
ILUSTRACIÓN 6	309
ILUSTRACIÓN 7	309
ILUSTRACIÓN 8	310
ILUSTRACIÓN 9	310
ILUSTRACIÓN 10	311
ILUSTRACIÓN 11	311
ILUSTRACIÓN 12	312
ILUSTRACIÓN 13	312
ILUSTRACIÓN 14	313
ILUSTRACIÓN 15	314
ILUSTRACIÓN 16	314
ILUSTRACIÓN 17	315

LISTA DE ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS

A.C.	Antes de Cristo
D.C.	Después de Cristo
S.T.	Ser y tiempo
OFM	Orden de los Frailes Menores
E.B	Educación Básica
INEP	Instituto Nacional de Investigaciones Anísio Teixeira
LDB	Ley de Lineamientos Básicos de la
CF	Constitución Federal
DAEB	Diretoría de Evaluación de Educación Básica
SAEB	Sistema de Evaluación de Educación Básica
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PISA	Programa de Evaluación de Estudiantes Internacionales
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
IDEB	Índice de Desarrollo de la Educación Básica
BNCC	Base curricular nacional
UFPA	Universidad Federal de Pará

UNB	Universidad Nacional de Brasilia
UFG	Universidad Federal de Goiás
UCB	Universidad Católica de Brasilia
UCSP	Universidad Católica de São Paulo
ISCED	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación

“Todas y cada una de las instituciones de enseñanza, aprendizaje e investigación, en la medida en que no sólo funcionen políticamente correctamente, siguiendo los estándares y medidas impuestas por la publicidad del poder dominante, algún día tendrán que plantearse preguntas que toquen el fondo, la raíz de todas y cada una de las posiciones fundamentales de nuestras imposiciones disciplinarias sobre los sujetos de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación del conocimiento, no en referencia a la excelencia y valor de la medida y criterios que allí operan como obvios, sino como el significado del ser del todo lo que allí se constituye como un mundo establecido, basado en la movilidad y la libertad de un toque de posibilidad de ser (Hermógenes Harada,2009)”.

“Este cambio radical en la concepción que el hombre tiene de la realidad y de sí mismo, no se ve de manera tan clara y convincente como en la Capilla Sixtina, donde Miguel Ángel pintó la famosa imagen de la “Creación de Adán”. En él, se ve a Adán a la izquierda, tendido, como si acabara de despertar, mientras que Dios Padre a la derecha flota hacia el hombre, extendiéndole la mano; Adán responde a este gesto con su brazo izquierdo, que, un poco cansado, se eleva hacia Dios, pero de tal manera que las puntas de sus dedos no se tocan. Con esto quiere decir que Dios no hace al hombre, sino que lo despierta a la autorepresentación, y ésta es una creación más divina que el “hacer”. (H. Rombach, 2004, p. 98).

RESUMEN

INTRODUCCIÓN	18
I. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: LA EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA HUMANIZADA	29
<i>I.1. PENSAR LA FORMACIÓN Y LA EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA HUMANIZACIÓN DE LOS HOMBRES.....</i>	<i>30</i>
<i>I.2- LA EDUCACIÓN BÁSICA BRASILEÑA EN EL CONTEXTO ACTUAL.....</i>	<i>47</i>
II. HUSSERL Y LA IRRUPCIÓN DEL MÉTODO FENOMENOLÓGICO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTENCIONALIDAD DE LA CONCIENCIA Y DEL MUNDO DE LA VIDA.	68
II.1. HUSSERL, LA CRISIS DE OCCIDENTE Y LAS CIENCIAS	68
II.2. LA IRRUPCIÓN DEL MÉTODO FENOMENOLÓGICO EN LAS “INVESTIGACIONES LÓGICAS” (1900-1901) ..	77
II.3. HUSSERL Y LA FENOMENOLOGÍA COMO ANÁLISIS INTENCIONAL	80
III. HEIDEGGER Y LA FENOMENOLOGÍA DEL CUIDADO.....	87
III.1. HEIDEGGER, ONTOLOGÍA FUNDAMENTAL Y FENOMENOLOGÍA DEL CUIDADO	87
III.2. HEIDEGGER Y SU MÉTODO DE INVESTIGACIÓN FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICO.....	89
III.3. HEIDEGGER Y LA ONTOLOGÍA DEL CUIDADO	99
III.4. PRESENCIA Y AUSENCIA EN HEIDEGGER	130
III.5. EXISTENCIALIDAD, FACTICIDAD Y DECADENCIA (PRECAUCIÓN).....	133
III.6. EL CUIDADO COMO CONSTITUCIÓN ESTÁTICO-TEMPORAL DE PRESENCIA.....	138
III.7. CUIDAR CÓMO ESTAR-CON-OTROS	140
III.8. EL CUIDADO, COMO PODER-SER Y AMOR.....	142
III.9. HEIDEGGER, CUIDADO, ANGUSTIA Y TEMPORALIDAD	145
III.10. HEIDEGGER Y LA EDUCACIÓN: A FAVOR DE LA SINGULARIDAD Y EN CONTRA DEL IMPERSONAL	154
III.11. HEIDEGGER Y EL PELIGRO DE LA TÉCNICA MODERNA.....	161
III.12. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN DE HEIDEGGER.....	170
III.13. ¿QUÉ SIGNIFICA ENSEÑAR Y APRENDER EN HEIDEGGER?	175
IV. ROMBACH Y EL PENSAMIENTO FENOMENOLOGICO ESTRUCTURAL	177
IV.1. H. ROMBACH Y LA FENOMENOLOGÍA.....	177
IV.2. H. ROMBACH Y LA ONTOLOGÍA EN ESTRUCTURAS	184
IV.3. H. ROMBACH Y LA ANTROPOLOGÍA ESTRUCTURAL.....	188
IV.4. LA TEORÍA DEL SISTEMA, ANTROPOLOGÍA DEL SISTEMA COMO PARTE DE LA ANTROPOLOGÍA ESTRUCTURAL.....	193
IV.5. UNA ANTROPOLOGÍA ESTRUCTURAL COMO PROCESO HISTÓRICO DEL PENSAMIENTO SISTEMÁTICO.	196

IV.6. H. ROMBACH Y LA PEDAGOGÍA ESTRUCTURAL -----	202
IV.7. CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE-----	213
1º - El proceso de aprendizaje se desarrolla en muchas dimensiones.....	214
2º - La práctica del aprendizaje es una experiencia	215
3º - El aprendizaje es una experiencia profunda, una práctica de “captar” el significado de las cosas ..	218
4º - Aprender es aprehender y comprender los fundamentos, el principio de algo.....	219
5º - Aprender es aprehender y comprender el fenómeno singular en su amplitud.....	220
6º - Aprender es comprender un caso en su forma típica e intuirlo en otros casos similares.....	221
7º - El aprendizaje es el proceso de apertura, de conocimiento-totalidad	222
8º - El aprendizaje es una apertura de horizontes, entre tensión-expectativa-satisfacción.....	222
9º - El aprendizaje se produce a través del distanciamiento:.....	222
10º - Aprendizaje es autogeneración de conocimiento:.....	223
11º - El aprendizaje provoca el aprendizaje:.....	223
12º - El aprendizaje implica un proceso de “retorno” o “retroalimentación”.....	223
13º - Aprender es un logro:.....	223
IV.8. CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA -----	224
IV.9. ROMBACH Y EL CUIDADO DE LOS HUMANOS -----	226
IV.10. EDUCACIÓN HUMANA Y HUMANIZADA POR H. ROMBACH -----	230
IV.11. LA SITUACIÓN EN HEINRICH ROMBACH -----	237
IV.12. POSIBILIDADES PRÁCTICAS PARA PROMOVER LA EDUCACIÓN HUMANIZADA -----	240
V. UNA DISCUSIÓN TEÓRICA ENTRE HUSSERL, HEIDEGGER Y ROMBACH.....	242
VI. ANTROPOLOGÍA Y ÉTICA DEL CUIDADO SEGÚN BOFF.....	251
VII. LA EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL CUIDADO SEGÚN LOS ASENTIMIENTOS	267
VII.1. ÉTICA Y PEDAGOGÍA DEL CUIDADO EN LOS ASENTIMIENTOS.....	267
VII.2. PLANIFICACIÓN CURRICULAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA DEL CUIDADO SEGÚN NODDINGS	293
VIII. INVESTIGACIÓN MIXTA CON PREPONDERANCIA CUALITATIVA: UN CRUCE FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICO DESDE LA PERSPECTIVA DEL CUIDADO	297
VIII.1. INVESTIGACIÓN DE CALIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA	298
VIII.2. EXPERIENCIAS DE LOS PARTICIPANTES.....	302
VIII.2.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES.....	302
VIII.3 - INFORME DESDE LA EXPERIENCIA.....	303
VIII.3.1. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LOS PADRES.....	304
VIII.3.2. DESCRIPCIÓN DEL EXPERIENCIA DEL ESTUDIANTES.....	308

VIII.3.3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE.....	315
VIII.3.4 DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE DOCENTES FORMADORES E INVESTIGADORES.....	321
VIII.3.5. DISCUSIÓN LA EXPERIENCIA DE LOS ENTREVISTADOS.....	358
<i>VIII.3.5.1. DISCUSIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LOS PADRES.....</i>	<i>358</i>
VIII.3.5.2. DISCUSIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES.....	359
VIII.3.5.3. DISCUSIÓN DE LA EXPERIENCIA DE DOCENTES DE POSGRADO Y MAESTRÍA.....	365
VIII.3.5.4 DISCUSIÓN DE LA EXPERIENCIA DE FORMADORES, TUTORES E INVESTIGADORES.....	370
IX- CONCLUSIÓN	378
REFERENCIAS.....	392

INTRODUCCIÓN

La propuesta temática de esta tesis es realizar un recorrido por los presupuestos filosóficos, fenomenológico-estructurales de una concepción de educación, con el objetivo determinar algunos elementos y rasgos que puedan servir como punto de partida para una posterior aplicación práctica en la formación docente. Esta, la aplicación práctica, no está dentro del alcance de esta tesis. Su alcance incluye esbozar la concepción de educación/formación, sondear sus supuestos desde una perspectiva fenomenológica estructural (Heidegger y Rombach) y examinar las condiciones fundamentales para la formación docente desde los horizontes y perspectivas de una praxis fenomenológica. Los puntos de llegada de la tesis podrían servir como puntos de partida para dicha praxis, más específicamente, en la formación docente. Lo que pretendemos aquí es provocar una apertura de horizontes, de perspectivas, planteando una concepción esencial de la educación, que sea fecunda para la praxis. El foco de la tesis es la dimensión teórica de la filosofía de la educación.

El problema de esta tesis se desarrolla y articula en los siguientes bloques de preguntas:

1¿Qué significa y qué implica pensar la educación y la pedagogía desde una concepción fenomenológico-estructural?¿Cuáles son los supuestos ontológicos y fenomenológicos que la sustentan?¿Cómo se expresan sus características en el modo de comprender la existencia humana y la formación del ser-en-el-mundo educativo

2¿Qué aporta la fenomenología estructural de Rombach, en diálogo con Heidegger, a la comprensión de la educación como fenómeno humano y relacional?¿Cómo se traduce este enfoque en las prácticas pedagógicas que toman el cuidado como fenómeno fundamental?¿Qué dimensiones del cuidado se revelan en la relación educativa cuando se la interpreta fenomenológicamente?

3. ¿Cómo pueden los fundamentos fenomenológico-estructurales de la educación ofrecer nuevas perspectivas para la reflexión sobre la formación docente?¿De qué manera estos fundamentos transforman los modos tradicionales de concebir la enseñanza y el aprendizaje?¿Qué factores favorecen o dificultan la incorporación de esta comprensión del cuidado en los procesos formativos?

La justificación de esta tesis se fundamenta en la urgencia de repensar la formación docente desde una base filosófica y fenomenológico-estructural, resaltando una perspectiva que vaya más allá de los aspectos técnicos y funcionales de la educación, y que rescate el núcleo existencial y ontológico de la formación. Este enfoque busca ofrecer a la formación docente una

concepción educativa basada en los presupuestos de una fenomenología del cuidado, valorando la estructura humana en su totalidad. En este sentido, la investigación se configura como un espacio teórico para la reflexión sobre las formas en que la fenomenología –especialmente a partir de los aportes de Heidegger y Rombach– puede posibilitar una concepción de la educación que trascienda las prácticas educativas tradicionales, apuntando a una educación comprometida con el esencia y singularidad humana.

Al determinar los supuestos teóricos de una concepción fenomenológico-estructural de la educación, en diálogo con la ética y la pedagogía del cuidado y , la tesis busca responder las siguientes preguntas cruciales: Qué significa y qué implica pensar la educación y la pedagogía desde una concepción fenomenológico-estructural?¿Cuáles son los supuestos ontológicos y fenomenológicos que la sustentan?¿Cómo se expresan sus características en el modo de comprender la existencia humana y la formación del ser-en-el-mundo educativo

En un contexto marcado por el tecnicismo y la cosificación, la filosofía del cuidado aportada por Heidegger y explorada por Rombach, además de la ética de Nel Noddings y Leonardo Boff, revela una posibilidad de compromiso genuino con los demás y con el propio ser. Este horizonte enfatiza la educación como un proceso continuo de autoconstitución, reflexión y responsabilidad ética, lo que la hace vital para el escenario educativo actual.

Así, el problema de la tesis no es meramente teórico, sino fundamental para repensar la formación docente en un contexto que anhela una educación humanizada, reflexiva y ética.

Reiteramos que esta investigación se justifica por la necesidad de rescatar los presupuestos filosóficos de la educación como medio de reflexión (dialéctica y dialógica) para la construcción y reconstrucción de una concepción humanizadora y liberadora de la educación a través de la ética del cuidado y la promoción de una pedagogía dialógica. Todo desde una perspectiva estructural que concibe al hombre en su amplitud dentro de sus relaciones de libertad.

Sabemos que el ser humano es parte de la sociedad, de la escuela en la que trabaja y donde tiene en cuenta la teoría que subyace al pensamiento docente, las políticas públicas encaminadas a organizar el sistema escolar y la complejidad de las acciones para promover el proceso educativo en un camino que trasciende la socialización y la construcción de conocimientos, favoreciendo la humanización del proceso educativo.

En este sentido, la perspectiva fenomenológica estructural puede contribuir a repensar la formación docente. Lo hace excavando las verdades históricas del pensamiento estructural, en un intento de garantizar la elaboración de una forma de educación más humana, que presupone

una pedagogía de la libertad y la concretividad de la vida, permitiendo el despertar de una visión macroscópica del mundo en estructuras que incluyan la educación en toda su complejidad.

Nos enfocamos en el “cuidado” como proyecto humano en sus posibilidades existenciales y desde el contexto escolar en su totalidad, que involucra a diferentes segmentos incluyendo a los sujetos que forman parte de la sociedad escolar en la que se inserta. También consideramos pensar en los teóricos que subyacen al pensamiento docente, y reflexionar sobre las políticas públicas que organizan el sistema escolar que, en una complejidad de acciones, promueven el proceso educativo de manera que trasciende la socialización basada en la humanización del sujeto.

Nuestra tesis, entonces, se fundamenta en el análisis, sobre todo, de la ética del cuidado y de la pedagogía dialógica. Creemos que pueden contribuir decisivamente a una educación humanizadora, ya que presuponen un cambio en el pensamiento pedagógico y en la concepción filosófica de la educación. Esta concepción, desde una perspectiva fenomenológica estructural, es efectiva en el ejercicio de la libertad como confiabilidad, y que se manifiesta en situaciones de travesía por el mundo, permitiendo la entrega amorosa al ente (es decir, a lo real), y convirtiéndose en cuidado con el ser, con la verdad y con el lenguaje.

En este sentido, al inferir principios rectores de un enfoque ontológico-existencial que favorezca una reflexión y una acción más eficaz en la formación docente, la tesis busca responder a las demás preguntas sobre cómo los fundamentos fenomenológico-estructurales pueden renovar dicha formación.

En el primer capítulo de esta tesis, el propósito de nuestra investigación será exponer los fundamentos de una concepción fenomenológico-estructural de la educación y de la pedagogía, con énfasis en el desarrollo integral del ser humano en la educación básica brasileña. Nuestra discusión se profundizará en lo que respecta a pensar la formación y la educación desde la perspectiva humana del hombre, en el contexto actual del siglo XXI.

En este sentido, verificamos que una educación que apunta a ser más humana es capaz de permitir al hombre asumir su existencialidad, su lugar donde está arraigado, así como también es capaz de permitirle volver a colocar al hombre en el lugar de su humanidad, es decir, en su esencia de futuro.

Rezende (1990) considera la Educación como un fenómeno de la experiencia humana y, al buscar sus raíces en la historicidad y la intersubjetividad, se encuentra con la ciencia

fenomenológica. En este sentido, la investigación en Educación que aquí proponemos se construye sobre fundamentos de supuestos fenomenológicos estructurales para pensar la educación básica en Brasil. Es importante destacar que el método fenomenológico busca describir los fenómenos en lugar de explicarlos. Existe, por tanto, un rigor fenomenológico que propone a la Educación, como disciplina, una recuperación de su propio significado y en un ámbito investigativo.

Según Rombach (2008, p. 205): “[...] el fenómeno educativo se interpreta como una búsqueda intersubjetiva de significados”. Esto se debe a que la investigación, desde esta perspectiva, no observa la realidad en un sentido objetivista, realista o idealista, sino como un correlato de la “conciencia intencional” y su experiencia significativa.

Así, según Martins y Bicudo (2006), podemos decir que el fenómeno de la Educación aparece en este cuidado por el devenir de los demás. De ahí que la actitud de la investigación y de la Educación misma requiera ser auténtica, es decir, requiere de un compromiso ético y subjetivo que sustente las formas de actuar. Por otro lado, las ciencias de la educación, basadas en el positivismo, se han alejado de estas cuestiones, porque se han centrado en clasificaciones, identificaciones, discriminaciones, etc.

Entonces, lo que es la fenomenología para Husserl, es decir, el punto de llegada, para Heidegger es el punto de partida, ya que, para él, los descubrimientos fundamentales de la fenomenología realizados hasta entonces, como la intencionalidad, la intuición categórica y el significado del a priori, se asumen dentro de una preocupación fundamental: el cuestionamiento del sentido del ser, en el horizonte de la pregunta por el sentido del ser, como conciencia de sí, como conciencia y subjetividad que da paso a una transformación de sí mismo como Dasein, es decir, de la presencia o el “ahí” del ser.

Si, por un lado, la fenomenología husserliana está comprometida con la visión del hombre como sujeto, y se basa en el ego trascendental de toda apreciación del mundo y los objetos y sus diversas dimensiones, por otro lado, la fenomenología heideggeriana ve en la comprensión del hombre como sujeto y de cada ser como objeto, es decir, ve esto más como un desvío que como un camino. Para Heidegger, por tanto, esta comprensión o interpretación del ser del hombre y del ser de los entes cierra el camino a una auténtica apropiación de la verdad y esencia de nosotros mismos. En este sentido, la fenomenología ontológica de Heidegger, en su obra capital, *Ser y*

tiempo, no pretende presentar ningún tipo de antropología y mucho menos exponer una interpretación existencial del hombre como sujeto, sino, y ante todo, analizar adecuadamente despertar la comprensión del significado de la pregunta por el sentido del ser.

Heidegger (1967, p. 43), en su trabajo sobre el humanismo, dice que: “La esencia del Dasein está en la existencia”. En otras palabras, el hombre se vuelve esencial, el hombre es el lugar, es el claro del ser. Así, existir no es sólo el acontecer de un hecho entre otros, sino es ser la apertura del mundo. Y el mundo se concibe como el lugar de significado de las experiencias humanas. Es donde emergen los acontecimientos históricos y los destinos de los tiempos. El mundo es el espacio de juego de la libertad, de las decisiones y de los caminos humanos. En resumen, el mundo es el estado de apertura en el que los humanos existen e insisten. Es en el mundo donde el hombre vive sus adversidades y los altibajos de sus experiencias: en el nacimiento y en la muerte, en la alegría y en el dolor; En definitiva, fenomenológica y ontológicamente, es cuidado de uno mismo, de los demás, en definitiva, cuidado por cuidar.

En este sentido, si Husserl fue el padre de la fenomenología trascendental, Heidegger lo tuvo como maestro e inauguró la fenomenología ontológica en busca de la pregunta por el sentido del ser. Rombach, a su vez, señaló e inauguró una fenomenología estructural, es decir, pensó que la libertad es dinámica, se mueve tanto hacia adentro como hacia afuera, avanzando así hacia la preparación para la recepción de la verdad. Así, la fenomenología estructural de Rombach es hermética, se trata de escuchar la palabra, se trata de meditación, visión, expectativa, testimonio, totalidad estructural.

En el segundo capítulo, nos centramos en Edmund Husserl para explorar cómo su concepción de la autoconciencia y del mundo de la vida ofrece una alternativa al paradigma científico positivista en tales divisiones: Husserl, la crisis de Occidente y las ciencias; Husserl y la psicología fenomenológica; El surgimiento del método fenomenológico en Investigaciones Lógicas (1900- 1901); Husserl y la fenomenología como analítica intencional. En este capítulo buscamos comprender la psicología fenomenológica de Husserl, la irrupción del método fenomenológico y sus especificidades, como base que subyace a la fenomenología ontológica de Heidegger y a la fenomenología estructural de Rombach, principal teórico de esta tesis.

En el tercer capítulo, nos ocupamos de examinar las contribuciones de Martin Heidegger a la fenomenología existencial del cuidado y su aplicación a la relación pedagógica, especialmente en un contexto dominado por perspectivas técnicas. Para ello, abordamos los siguientes aspectos: la ontología fundamental y la fenomenología del cuidado; el método de investigación fenomenológico-hermenéutico; la ontología del cuidado; las nociones de presencia y ausencia; los existenciales de existencialidad, facticidad y decadencia; la constitución extático-temporal de la presencia; el estar-con-los-otros como forma cuidadosa de ser; el cuidado como poder-ser y como amor; la defensa de la singularidad frente a lo impersonal en su concepción de educación; el peligro de la técnica moderna; así como su comprensión del enseñar y del aprender.

En el capítulo cuarto elucidaremos elementos conceptuales de la fenomenología de Rombach relevantes para una reflexión teórico-práctica sobre una pedagogía estructural que favorezca la autoconstitución de los seres humanos en contextos dinámicos y libres. El capítulo se organiza de manera que permite comprender progresivamente el pensamiento de Heinrich Rombach. Para comenzar, se presenta su aproximación a la fenomenología y su propuesta de una ontología en estructuras, lo que conduce al examen de los fundamentos de su antropología estructural. En continuidad con ello, se discuten la teoría de sistemas y la antropología de sistemas como componentes internos de esta perspectiva, así como la constitución de una antropología estructural entendida como un proceso histórico de pensamiento sistemático.

A continuación, se analizan los aportes de Rombach a la pedagogía estructural, destacando las características del proceso de aprendizaje: su carácter multidimensional; su naturaleza experiencial; su condición de experiencia profunda en la que el estudiante “capta” el significado de las cosas; y su comprensión del aprendizaje como la capacidad de aprehender los fundamentos de algo, reconocer un caso en su forma típica e intuirlo en situaciones análogas.

Además, se aborda el aprendizaje como apertura de horizontes, articulado en la tensión entre expectativa y satisfacción; como autogeneración de conocimiento; como proceso que impulsa nuevos aprendizajes; que requiere un movimiento de retorno o retroalimentación; y que, en última instancia, constituye un logro. Finalmente, se examinan la concepción de Rombach sobre el cuidado del ser humano, su propuesta de una educación humanizada y su comprensión de la situación, categoría central en su filosofía estructural.

En este sentido, presentamos las bases filosóficas de la fenomenología estructural de Rombach, en la que el propio autor se reconoce vinculado a la Freiburg Schule. Comprobaremos pues que la formación de Rombach estuvo determinada por el pensamiento fenomenológico tanto de Husserl como de Heidegger; en lo que respecta a la ontología, la antropología, la pedagogía y la fenomenología estructural.

En el capítulo quinto, buscamos provocar una discusión teórica entre Husserl, Heidegger y Rombach, resaltando la importancia de cada uno con respecto al pensamiento fenomenológico, demostrando las características de cada una de estas fenomenologías, así como la influencia de estos teóricos en el proceso de creación de fenomenologías trascendentales, la ontología del cuidado y la fenomenología estructural.

En el sexto capítulo estableceremos los principios antropológicos y éticos de la pedagogía del cuidado según Boff, incluyendo sus aplicaciones prácticas en el entorno escolar. Con ello pretendemos fundamentar la pedagogía del cuidado en la práctica escolar. Práctica que se fundamenta en la ética del cuidado, que se fundamenta en las relaciones interpersonales y que se manifiesta en lo más humano del hombre.

En el capítulo séptimo estableceremos los principios antropológicos y éticos de la pedagogía del cuidado según Noddings, incluyendo sus aplicaciones prácticas en el entorno escolar buscando comprender la ética y pedagogía del cuidado en esta autora, así como sus reflexiones en torno a la planificación curricular. Explicitaremos: los fines y valores de una educación humanizada, reflexiva y ética, inserida en la pedagogía del cuidado; los criterios para una planificación curricular desde la perspectiva de la pedagogía del cuidado según Noddings.

En el octavo capítulo, presentamos los resultados de la investigación cualitativa desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica desde la perspectiva del cuidado, además de presentar y analizar las siguientes preguntas: Las experiencias de los participantes; Las características de los participantes; Los detalles de la experiencia de los padres; Los detalles de la experiencia de los estudiantes; Detalles de la “experiencia de profesores especialistas y maestros”; Detalles de la “experiencia de formadores de docentes e investigadores”; El informe de experiencia; Descripción de la experiencia de los padres; Descripción de la experiencia de los docentes; Y la discusión de la experiencia de los entrevistados. Una vez más destacamos la importancia del camino filosófico de H. Rombach para esta tesis. Este camino está marcado por la tarea vital de llevar adelante el proyecto de la fenomenología trascendental de Husserl y la fenomenología ontológica de Heidegger, al mismo tiempo que Rombach inaugura su propia

fenomenología, la conocida como estructural o de libertad. Veremos que tras abandonar los estudios iniciales de Heidegger, debido al castigo por su relación con el movimiento nacionalsocialista, Rombach continuó sus estudios con Max Muller, Eugen Fink y Wilhelm Szilase. En 1969 contribuyó con escritos en el campo de la epistemología fenomenológica, siendo coeditor del *Philosophical Philosophy Jahrbuch* y también fundador, junto con otros pensadores, de la *Deutsche Gesellschaft für Phänomenologische Forschung*. Así, los contactos que mantuvo con culturas no occidentales, especialmente asiáticas, le permitieron abordar su pensamiento en direcciones hasta ahora inéditas, de las que destacaremos el diálogo intercultural o, en sus propias palabras, “diálogo entre mundos”.

Finalmente, debemos resaltar que a partir de la investigación y cruce del pensamiento de Husserl, Heidegger, Rombach, Boff y Noddings, buscamos analizar el pensamiento de la modernidad y la época contemporánea, siempre en diálogo con los presupuestos de la fenomenología estructural enfocada a la formación de docentes de educación básica en Brasil. Nuestro objetivo, modestamente planteado así, es ofrecer algún artificio para enriquecer los campos de debate que visualizan, en nuestro momento histórico, los diversos desafíos en la formación de docentes previamente designados. Pretendemos así presentar una práctica pedagógica liberadora basada en el fenómeno del cuidado y en la relación dialógica, todo, repito, basado en el cuidado, sobre todo, en Heidegger y Rombach. Nuestra estrategia de aporte es intentar profundizar el pensamiento sobre la educación como posibilidad de un despertar de la práctica pedagógica, basada en el cuidado y que concibe la educación como un proceso humano, humanizador y resultado de co-creación.

En otras palabras, el objetivo general de esta tesis es determinar los supuestos fenomenológicos de una concepción estructural de la educación y derivar, inferir, puntos de partida para la reflexión y posterior acción sobre la formación docente. No es objetivo de esta tesis realizar una investigación técnica sobre cómo se desarrolla la práctica de la formación docente en el Brasil actual, proporcionando una exposición empírica integral. Sin embargo, el último elemento de esta tesis, que acerca la investigación cualitativa a la experiencia de los agentes de la praxis educativa, busca brindar una muestra específica del contexto en el que puede tener lugar la acción de formación docente.

El alcance de esta tesis es lograr la elaboración de una concepción ontológico-existencial y antropológico-estructural de la educación que, destacando una antropología y una pedagogía estructural del cuidado, que ofrezca nuevas perspectivas sobre una experiencia vital libre y creativa de aprender y enseñar, permitiendo indicaciones que orienten las condiciones fundamentales de la praxis de formación docente.

El alcance general de la tesis se despliega en los siguientes objetivos específicos:

- Exponer los presupuestos y horizontes de una educación humanizada que se realiza desde la perspectiva del “hombre humano” (de la humanización efectiva del ser humano), haciendo una reflexión a la vez contextualizada y actualizada, teniendo como referencia la educación básica brasileña.

- Basado en el marco teórico de Edmund Husserl, quien problematizó la crisis de la “humanidad europea” y el mundo científico, objetivista y positivista, explorar la contribución de Edmund Husserl a la relación entre la autoconciencia y el mundo de la vida, como alternativa al paradigma científico positivista

- Basado en el marco teórico de Martin Heidegger, examinar las contribuciones a la fenomenología existencial del cuidado y su aplicación a la relación pedagógica, especialmente en un contexto dominado por perspectivas.

- A partir del marco teórico de Heinrich Rombach, elucidar los elementos conceptuales de la fenomenología de Rombach relevantes para una reflexión teórico-práctica sobre una pedagogía estructural que favorezca la autoconstitución de los seres humanos en contextos dinámicos y libres.

- Establecer los principios antropológicos y éticos de la pedagogía del cuidado según Boff y Noddings, incluyendo sus aplicaciones prácticas en el entorno escolar.

- Explicitar los fines y valores de una educación humanizada , reflexiva y ética , inserida en la pedagogía del cuidado.

- Explicitar los criterios para una planificación curricular desde la perspectiva de la pedagogía del cuidado según Noddings.

- Por muestreo, obtener declaraciones de padres, estudiantes, profesores graduados, maestros e investigadores sobre cuestiones prácticas relativas a la práctica educativa en la educación básica brasileña, desde una perspectiva de la pedagogía del cuidado.

- Interpretar los fenómenos que emergen de estas afirmaciones, utilizando la experiencia y la reflexión sobre la experiencia como hilo conductor de esta investigación cualitativa específica.

Ante la problemática establecida y la situación problemática, hicimos algunos supuestos preliminares que deben ser tematizados, profundizados, corregidos y mejorados. No se trata estrictamente de hipótesis, ya que este trabajo investigativo, desarrollado con el método fenomenológico-hermenéutico, no tiene el carácter de investigación objetiva realizada según el estándar de las ciencias empíricas, las cuales, a nuestro juicio, trabajan de forma más precisa para las ciencias naturales, fenómenos y no para los fenómenos humanos, que son los que investigamos aquí. En otras palabras, lo que aquí proponemos y pretendemos es la aplicación del método fenomenológico, hermenéutico y estructural para obtener una filosofía operativa de la educación que impregne una práctica educativa basada en una pedagogía del cuidado. En nuestra opinión, el método empírico basado en hipótesis-experimento-verificación no encaja aquí. En este sentido, preferimos hablar de supuestos previos y no de hipótesis.

Por ello, exponemos aquí, en este momento, algunos supuestos sobre las condiciones fundamentales de una educación humanizada según la concepción fenomenológico-estructural que se guía por una pedagogía del cuidado y una práctica de enseñanza-aprendizaje que pueden servir como puntos de partida para una de formación docente:

- 1) La educación es la autoconstitución del ser humano que se produce en el despliegue de las virtualidades de su humanidad;
- 2) La formación es una dinámica de esencialización humana y no mera información y mera formación técnica;
- 3) La educación es un proceso de liberación y práctica de la libertad;
- 4) La educación/formación es cuidado humano;
- 5) Ante la crisis del mundo contemporáneo, es necesaria una educación para la vida, para la inserción en el mundo de la vida, también en el mundo de la vida precientífico y extracientífico, para superar las restricciones de una cultura positivista y objetivista;

6) También es urgente promover una educación/formación que se realice como una práctica fenomenológica, es decir, como aprender a ver, a aprender a ver, a captar lo real en su fenomenalización;

7) La formación es necesaria como preparación para el ejercicio de la existencia como cuidado, es decir, como autorresponsabilidad del propio ser, como dedicación a las cosas y preocupación por los demás;

8) Se requiere la educación como conquista de la singularidad y la ipseidad frente a la impersonalidad masiva; cómo mejorar la capacidad creativa humana; y como autogénesis del ser humano, en la singularidad de su personalidad y en la pluralidad del mundo de la convivencia;

9) Privilegiando una concepción del todo como estructura (viva, dinámica, totalidad abierta, de libertad), la formación debe ser tomada como dinámica de reconstitución originaria de lo humano, como acontecimiento dinámico del surgimiento de una génesis de lo humano. ser.

10) Tal concepción permite superar la rigidez y el cierre mecanicista propios de una concepción basada en la idea de sistema.

11) Tal concepción exige ver la vida como una estructura viva, dinámica, flexible, abierta, siempre en génesis;

12) En las relaciones educativas, quienes enseñan y quienes aprenden viven experiencias estructurales de enseñanza y aprendizaje y acciones pedagógicas y de gestión escolar cotidiana;

13) Si un educador quiere modificar únicamente la conducta educativa de su alumno, su conducta real necesita superarse a sí mismo, rompiendo el complejo de significado, de la relación pedagógica;

La metodología de esta tesis profundizará en consideraciones metodológicas respecto de lo que es fenomenología trascendental, fenomenología hermenéutica de la existencia humana, fenomenología estructural. En cuanto a la exposición, tematización y problematización de supuestos teóricos, la investigación se sustenta en un trabajo de apropiación bibliográfica. En este trabajo se realiza un recorrido por textos, autores, tesis, conceptos, operando una especie de exégesis y al mismo tiempo intentando hacer una apropiación hermenéutica de estos aportes,

buscando comprender su significado para la educación. En cuanto a la investigación mixta con preponderancia cualitativa, que llega al final de esta tesis, pretendemos escuchar los testimonios de las personas y tratar de extraer elementos concluyentes que sean puntos de partida para la formación docente a la luz de lo teóricamente logrado. Esta tesis, por tanto, no tiene un carácter técnico, pragmático, funcional, sino que es un intento de dar forma a una concepción, que aporta un horizonte y abre una perspectiva que puede iluminar la praxis. Es un concepto que podría abrir un horizonte de acción en materia de formación docente. La investigación mixta con preponderancia cualitativa específica, realizada con base en principios fenomenológicos, se justifica como un apartado que escuchamos a segmentos de sacerdotes, estudiantes, docentes de posgrado, docentes e investigadores sobre la pedagogía del cuidado y la educación humana y humanizadora en sus experiencias. La metodología que utilizamos en esta investigación fue el método fenomenológico hermenéutico para describir, analizar, comprender e interpretar el discurso de los entrevistados. Los elementos recogidos en las entrevistas y cuestionarios sirvieron como culminación de la investigación teórica.

Además, en cuanto al empleo del lenguaje, se utiliza un tono invitador mediante el uso de la primera persona del plural, con el propósito de involucrar al lector como copartícipe de la reflexión. Esta elección busca expresar inclusión y generalidad, de modo que el “nosotros” empleado integra tanto al autor como al lector dentro de un mismo horizonte reflexivo

I. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: LA EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA HUMANIZADA

Propondremos aquí una reflexión sobre la formación y la educación como forma de pensar y tratar de rescatar los presupuestos filosóficos de la educación como parte de un proceso dialógico. Apuntando así a la posibilidad de pensar la construcción y reconstrucción de una educación según una perspectiva humana y humanizadora, tomando como base la ética de la pedagogía del cuidado en su aspecto dialógico que considera al hombre en estructuras amplias en sus relaciones. Además, la fenomenología estructural puede contribuir en gran medida a repensar la formación docente en su alcance histórico, es decir, en un intento de garantizar el desarrollo de una educación con una visión macro del mundo. Esta perspectiva estructural considera la educación en toda su complejidad, atendiendo a un proyecto humano en sus posibilidades existenciales, así como al contexto escolar en sus particularidades de sujetos y segmentos involucrados.

1.1. PENSAR LA FORMACIÓN Y LA EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA HUMANIZACIÓN DE LOS HOMBRES

La propuesta, al fin y al cabo, es instar a los educadores. Al preguntarnos sobre la formación y la educación, seguiremos los caminos de la fenomenología, investigando estos dos fenómenos y considerando todo el recorrido desde una perspectiva estructural. De ahí que podamos preguntarnos ¿qué es una *Paideia*, es decir, una formación educativa filosófica? En este sentido, plantaremos estas cuestiones desde la perspectiva de una meditación peculiar, es decir, de la historia del ser y del pensamiento. Por lo tanto, podemos finalmente preguntarnos: en un contexto de decadencia del espíritu humano libre y creativo, asfixiado por la inserción e instalación en formas externas y en exigencias de cumplimiento cada vez más esquemáticas, la formación es, por tanto, sólo la asimilación de información y la sumisión a estas formas. ¿Exterior? ¿Podría ser que los contenidos de la vida no sean separados del vigor y la frescura de la vida, separados del proceso de la vida humana y vertidos en formas estandarizadas, fijas y cristalizadas? Vemos que este contexto es muy propicio para el dogmatismo, el fundamentalismo, el extremismo, etc. Así, en lugar de educación, en lugar de formación, en el sentido de plena constitución humana, entra en juego la mera instrucción, en el sentido de información y formación para procesar información. Desde esta perspectiva, deja de ser formación desde su interioridad (*in-*) y pasa a ser no (*in-*)formación, es decir: perderse en la exterioridad. En una palabra, deja de ser comunicación que provoca la esencia del ser humano y pasa a ser formación tecnocientífica y tecnológica.

Hoy vivimos en la era de la información. Por tanto, es necesario pensar en una información basada en la formación. Y esto no se hace pensando en formar a través de la información. Proponemos pensar la formación no como un marco de normas, de modelos preestablecidos de ser y de pensar, es decir, partiendo de una razón como la del pensamiento calculador, del mero hacer y actuar, del vivir y convivir. Pero, por el contrario, es necesario pensar la formación como esencia de la identidad humana, es decir, libertad creativa del espíritu, potencialización de su existencia, entendida aquí como insistencia en la verdad del ser. Y concebir el espíritu como relación del ser como misterio del ser, y que constituye lo humano en el hombre. Desde la perspectiva del espíritu, el entrenamiento deja de ser la adquisición de pautas de comportamiento y entrenamiento técnico, deja de ser el condicionamiento de la conducta humana, en el sentido de producir una compulsión, que permite la repetición de sus automatismos, para pasar a ser una esencia de la identidad humana, un aumento de la capacidad de vivir, morir, existir, insistir en el misterio, insistir en la naturaleza develada y velada del ser.

En este viaje ¹de reflexión sobre la formación y la educación, nos enfrentaremos, por tanto, a las siguientes preguntas: ¿Qué es realmente la formación? ¿Cómo se realiza la formación en la pedagogía del pensamiento? Dos preguntas que nos llevan a partir de una duda, que en filosofía es el cuestionamiento de la quiddidad, es decir, de la esencia, como la filosofía siempre está preguntando por la esencia de lo que es, de lo que es cada vez un fenómeno. En este sentido, la filosofía se pregunta por el ser del ente, en este caso por el ser de la formación y la educación. Al recorrer el camino que recorre el ser humano, los caminos del ser, del nacer y de lo que parece ser, tales caminos son propios del ser humano, constitutivos del ser humano que somos y no somos. En nuestra vida siempre estamos avanzando, siempre haciendo caminos, porque como mortales (en nuestra finitud) siempre estamos caminando por el camino del “ser” que se muestra al mismo tiempo que se oculta.

Por lo tanto, concebimos la formación como la esencia de la identidad humana cuando incrementa sus diversas capacidades en diferentes contextos y tiempos, en el cruce de lo desvelado y lo velado del ser. A partir de la formación del fenómeno de la educación, comenzamos a preguntarnos por el ser de la educación. Y al preguntarnos por el ser de la educación pretendemos entrar en una verdadera relación con la educación, una relación que permita a la educación ser ella misma en su forma más singular y esencial de ser. En este sentido, esas preguntas no pueden responderse mediante información ni mediante investigaciones objetivas.

Tampoco pueden ser respondidas por algo que venga de fuera de ellas o por algo que se les agregue, sino que, por ser preguntas esenciales, las respuestas se dan en el desarrollo de las preguntas mismas. Es en el camino humano donde se revela la esencia de la educación.

Nos remontamos al siglo V a.C. En la historia de Occidente amaneció el Sol del *logos*. Con este nuevo día se produjo una ruptura con el pensamiento original, que seguía en comunión con el *mito*, la narración de lo extraordinario, y con la *epos*, el canto poético o la palabra cantada. Con *el*

¹Según Fernandes (2016), el cruce es la existencia del hombre humano que reúne tres caminos: el del ser, el del no ser y el de la apariencia. Para él: “[...] son constitutivos de lo humano que somos y no somos en nuestro devenir, en nuestro aparecer y desaparecer” (p. 101). Y continúa abordando el cruce, señalando que: “[...] en nuestro paso estamos siempre atravesándolos. Nuestra vida mortal es, en efecto, un *transitus* (un pasaje). En efecto, siempre estamos caminando por el camino del ser y del ocultamiento. En efecto, siempre caminamos en el crepúsculo, como en el amanecer y en el crepúsculo, ni en la luz de los meridianos ni en la oscuridad de la medianoche” (p. 101).

logos se inaugura la lógica metafísica que piensa el ente como un todo, a partir de una dinámica de fundamento, fundamento y fundamento.

Según Heidegger (1987), la estructura metafísica es “onto-teo-lógica”. Aquí la lógica es metafísica. En esta dinámica, el ser, como universal, pasa a ser pensado como el fundamento del ente como un todo, de modo que la lógica de la metafísica es ontológica. Y el fundamento de la estructura metafísica es teológico, porque el ser es tomado como fundamento común de los seres, y, siendo Dios el grado supremo de identificación, emerge aquí como fundamento absoluto e incondicionado, principio del ser y del conocer.

Al principio, con Heráclito, el pensamiento pertenece al ser y *el logos* es la autoiluminación del ser del hombre. En Parménides lo original es el ser y la copertenencia del pensar al ser, por tanto pensar es ser hombre. Pero pronto sucederá lo contrario, es decir, el ser pertenecerá al pensamiento. Esto es lo que ocurre con el pensamiento que va desde Platón hasta Hegel y Nietzsche. Una inversión del pensamiento en la que el ser es absorbido por la lógica y la dinámica ontológica. A partir de Platón el ser es la idea, es decir, el ser comienza a tomarse desde el pensamiento, la aprehensión, desde lo inteligible más allá de lo sensible.

La idea prevalece, como la visión de un *ti-estín* (lo que es), como determinación de su “lo que es”. Determinación que se llamó “esencia” y que se distingue de otra determinación del ser, del pensamiento, que es *hoti-estín*, el hecho de ser (el “qué es” del ente), que a su vez se llamó “existencia”. La determinación de la idea, sin embargo, (esencia del ente) se produce a través del *légein* del *logos*, del hablar del discurso (*légein* que es *dialégesthai*, es decir, discurso que asciende desde la doxa-apariencia hasta *la episteme*; en Aristóteles, el *légein* del *logos* es el hablar y decir del discurso, tomado como un *kathagoreín*, una enunciación, es decir, las determinaciones del ser se entienden a partir de las categorías). Así, Idea y Categoría son los dos títulos a los que estará sujeto el pensar, el hacer y el juzgar toda la existencia de Occidente.

La altura y el predominio de la filosofía como metafísica alcanzaron su máximo en Hegel. Según Leão: “[...] el pensamiento occidental, que, desde los diálogos de Sócrates, transformó *el mito* en *logos*, la especulación cosmogónica en educación antropológica, la libre entrega al mundo de la *physis* en una autoconciencia crítica de la razón y del tema, alcanzado en la Filosofía del

Espíritu de Hegel [...]”. Además, la filosofía en Hegel es “[...] el pleno desarrollo de sus posibilidades de representación. ¿Esto porque? Porque, en la filosofía de Hegel, la historia se piensa filosóficamente [...]. Pero la filosofía también es pensada como Historia, ya que en Hegel Filosofía de la Historia e Historia de la Filosofía pertenecen a un solo proceso”. “[...] porque ambos se basan y ejercen el mismo principio. Por primera vez se intentó pensar el Pensamiento Occidental según el desapego dialéctico de un sentido histórico y así integrar recíprocamente la Verdad de la Historia en la Verdad de la Filosofía [...]”².

Luego de la culminación y plenitud del pensamiento de Hegel, en la historia de Occidente vemos el desafío de pasar a otro principio de pensamiento, que tenga la tarea de dialogar con la tradición, tratando de pensar lo impensado. Ésta es la que parece ser una tarea del pensamiento de Heidegger. Este da un paso atrás y escucha las voces que emergen del pensamiento occidental. Aquí estamos hablando de voces que a menudo quedan silenciadas en nuestros discursos sobre filosofía, formación y educación. En este sentido, tal vez el búho de la filosofía necesite emprender un nuevo vuelo después de veinticinco siglos, de la expansión del nihilismo de la Europa moderna, que cubrió con su sombra a los pueblos de toda la tierra, hasta la expansión planetaria de la tecnociencia, la tecnología, informatización e información.

En el contexto de la necesidad de un nuevo principio de pensamiento (desde la decadencia de la época occidental), nuestra existencia se abre y madura para dejar que el vigor de la educación suceda en nosotros mismos y en los demás, y en las relaciones de nuestro ser con los demás. Esta maduración de nuestra existencia puede dar respuestas a la pregunta por el ser de la educación en la medida en que esta pregunta nos incluye en el cuestionamiento de sí misma. Este cuestionamiento no nos deja fuera de la cuestión, sino que, por el contrario, nos involucra en ella.

Entonces, ojalá haya un impacto en la pregunta, es decir, puede ser que la pregunta misma sobre el ser de la educación nos eduque a nosotros mismos. En este sentido, la pregunta: ¿Qué es

²LEÃO, Emmanuel Carneiro. Aprender a pensar II. Teresópolis: Daimon, 2010, p.187.

realmente la educación? ya no es simplemente una pregunta sobre educación, sino que se convierte también en un desafío para nosotros, quienes nos involucramos en ella. Aquí existe la posibilidad de que la pregunta nos eduque, porque somos nosotros, los hombres, quienes hacemos la pregunta. Entonces esto nos hace ver y vislumbrar que la educación y el ser humano tienen todo que ver entre sí, ya que la educación siempre sucede o se da en el ser humano. Según Rosa (1984): “Tú... Fíjate: lo más importante y hermoso del mundo es esto: que las personas no sean siempre iguales, que aún no estén terminadas – pero que siempre cambiarán. Se afinan o desafinan. Mayor verdad. Eso me enseñó la vida [...]”. (p. 21).

Al cuestionar el ser de la educación pensamos en la esencia humana, la individualidad y singularidad del ser humano, que como afirma Rosa (1984), está siempre cambiando, es decir, siempre configurándose de nuevo en la singularidad de cada tiempo, cada época, de cada pueblo, de cada cultura, de cada comunidad, en fin, de cada individuo. De modo que la identidad humana esté siempre en realización, en concreción, en camino hacia sí misma, hacia su génesis.

En este sentido, el hombre es siempre un borrador, un esbozo del hombre. El hombre, en nuestro tiempo, está viviendo una transformación radical, ya que somos ciudadanos de dos mundos: un mundo viejo que está desapareciendo y uno nuevo que aún no ha surgido con claridad. En este camino somos hombres de paso, esperando la irrupción en nosotros y en las generaciones posteriores del “hombre humano”.

Así, en este *Kairós*³(καίρός, como el momento justo u oportuno, o el tiempo existencial en la concepción de la mitología griega, en definitiva, en la oportunidad) la educación se encuentra también entre el fin de una antigua tradición y el advenimiento (de la venida, llegada, creación) de otro comienzo. Desde esta perspectiva, no sólo se ponen en tela de juicio, como un hiato, no sólo

³Según Heidegger, (2001) el término “Kairos” significa, en Hesíodo, “lo apropiado”, la “medida de lo apropiado”, de ahí lo “decisivo”. Así, Kairós, por tanto, dice el tiempo de la decisión, el tiempo de la escisión, de la apertura de una grieta, de un hiato, en el que se abre una oportunidad. (Heidegger, Martin. Ensayos y conferencias. Traducción de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Márcia Sá Cavalcante Schuback – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 31).

os modelos de educación, los paradigmas pedagógicos, sino también, en su radicalidad, la concepción misma de lo que significa educar.

Al situar la cuestión de la educación en una perspectiva fenomenológica, concibiéndola como un fenómeno constitutivo de lo humano, y considerando que vivimos en una crisis de época de lo humano, entendiendo que el hombre sólo se vuelve humano a través de la educación, no podemos más que detenernos en este hiato. y volver a preguntarnos: ¿Cuál será el camino de la educación que posibilite el surgimiento del “hombre humano”, cuyo atractivo es para nosotros una necesidad?

Al recorrer los nuevos caminos de la educación vemos que no sólo se transforman los modelos pedagógicos, sino también las propias estructuras del ser-hombre, las que producen fracturas históricas, expuestas en los movimientos inquietos del hombre contemporáneo, que se reflejan en las reflexiones antropológicas. Así, las antropologías son, en el contexto contemporáneo, un reflejo de las transformaciones que tienen lugar en la autodeterminación y la autocomprensión del hombre. En este sentido, estas transformaciones, en sí mismas, son un llamado fuerte y explícito a la tarea de la educación.

En la tarde de un día histórico, nuestra tarea es mirar los inicios de esta autocomprensión del hombre occidental y dialogar con él, preparándonos para otro comienzo de pensamiento, en el que el "hombre humano" puede emerger y, en consecuencia, una educación adecuada para nuestro *kairos*. Por lo tanto, actualmente vivimos no sólo en la autodestrucción del hombre, de sí mismo, de su hogar en la madre tierra, sino también en el riesgo de que continúe existiendo, sin encontrar su propia humanidad y sin protegerse dentro de sí mismo, n los demás y en sus relaciones.

Leão (1989) apunta a un futuro del hombre humano basado en una disposición de apertura a través del diálogo con las fuentes formativas de nuestra tradición, en la que el hombre está preparado para un futuro de educación que presupone un hombre que asume su lugar, el lugar de su humanidad en su esencia de futuro: “El gran desafío de nuestro tiempo es el desafío de convertir al hombre en su juventud. Se requiere una conversión que devuelva al hombre al lugar de su humanidad, a su esencia de futuro” (p. 42). Así, es en el paso por el proceso de ser, no ser y aparecer, que nos proponemos cuestionar, que la educación es el devenir mismo del ser humano

en cuanto ser humano, aunque nos corresponde aclarar un poco más sobre el proceso del devenir del ser humano desde la perspectiva de la educación y su raíz ontológica.

En el proceso de humanización del hombre, que se realiza a través de la educación, el hombre necesita pasar por un recorrido histórico que se repite siempre para llegar a ser humano. La educación es el acontecer de este proceso, es decir, el proceso de génesis, nacimiento y formación del ser humano en el cruce de la realización de sus posibilidades de ser.

En este proceso de pensar la educación como humanización del hombre humano, debemos preguntarnos: ¿Cómo llega el hombre a basarse en sus posibilidades de ser y no en su realidad? ¿No se mediría por sus posibilidades de ser, ya que es un ser más de posibilidades que de realidad? ¿Y en la vida humana son las posibilidades de ser más reales que las realidades? Las realidades son objetivas, son sólo consejos. Como percibe Klee (2001), en su terminología, son sólo las *formas terminales* de las posibilidades de la vida (*shaping forms*), que se transforman en cada momento. En este sentido, las posibilidades de la vida están siempre en proceso de mutación y son, cada vez, una interpelación, una nueva pregunta, una provocación para que experimentemos la alegría de la finitud, en la juventud de nuestra mortalidad, como seres finitos en nuestra existencia. Así, estas posibilidades que siempre brotan de nuevo desde lo más profundo de la vida hacen que el hombre tenga que ser. Las posibilidades son necesidades que imponen al hombre la gran tarea de ser. El hombre debe tener su ser en un proceso de conquista, tiene que apropiarse de sus posibilidades de ser, de maduración de su identidad, proceso que llamamos educación. La educación, en este sentido, consiste en completar esta tarea.

El hombre también necesita, bajo su cuidado, escribir e inscribir su poder de ser. De tal manera que a través y en el compromiso de cultivar lo que tiene, el hombre configura el mundo en su cuidado de las posibilidades de ser. Además, el hombre, en un proceso de diálogo con el mundo que configura, se completa recibiendo las posibilidades de creación que le concede la tierra, es decir, el terreno fértil y silencioso de la vida.

Así, es en el co-nacimiento con las posibilidades que el hombre se vuelve humano. Esto sucede desde el momento en que los pone a trabajar en un proceso de co-creación del mundo en comunión con la fuerza y el vigor de la Tierra. Es en el proceso de co-creación del mundo, en una colaboración entre el hombre y la tierra, que surge la cultura como producto de este proceso. Y es

a partir de esta colaboración que se fundan y establecen los espacios de verdad del arte, la religión, el mito, el pensamiento, el conocimiento y la acción política.

Tanto la Educación como la Cultura testimonian que el hombre es un ser de esfuerzo, un ser de compromiso. Él, ante todo, se ve arrojado a las posibilidades abiertas del ser y del tener, en el espacio de la libertad, por eso podemos decir que la existencia humana es un camino, un cruce de experiencias. Agustín de Hipona nos recuerda que estamos siempre en camino, nunca en casa, como los medievales que no se cansaban de recordar que la condición del hombre es estar siempre *en vía*, ser *homo viator*. Así, el hombre conoce la aventura del ser y del ser humano, recorriendo el camino de la vida, tomando el camino de la vida, en el terreno del viaje de la experiencia que se testimonia y se cumple en la historia, lugar donde el juego de la libertad, del destino y gracia. Es un viaje de vida, un viaje de experiencia, que se cumple como "historia". Y es en esta aventura del ser humano que el hombre escribe e inscribe su historia, una historia que da testimonio de su travesía, de su camino (de ser, del no ser y de la apariencia de ser), testimoniada en la venganza, maduración y consumación de sus posibilidades de ser.

El hombre como ser de libertad sigue siendo siempre una criatura extraña, como nos recuerda Sófocles (442 a.C., citado por Heidegger, 1987) en su obra "Antígona" cuando afirma: "Muchos son seres extraños, pero nada es más extraño que un hombre." Lo que es muy característico del ser del hombre es que en su extrañeza, siempre está proyectando de nuevo lo que será, es decir, lo que hará consigo mismo y con sus mundos. Asumiendo su tarea de y en la creación, no se contenta con ser simplemente una criatura, tiene la necesidad de ser una criatura creadora. Entonces a esta necesidad que tiene de creación, y a través de la cual crea su esencia, su identidad y así configura el mundo, la llamamos "libertad". Respecto a la libertad como camino y como verdad a construir como parte del proceso educativo, que es necesario aprender, aprendemos de Riobaldo, de "Grande Sertão: Veredas":

Viento que viene de todas partes. Llenando mi cuerpo, ese aire me habló en gritos de libertad. Pero apuesto a que la libertad sigue siendo sólo la alegría de un pequeño camino pobre, dentro de los muros de hierro de las grandes prisiones. Hay una verdad que hay que aprender, esconder y que nadie enseña: el callejón para que se cree la libertad. Soy un hombre ignorante. Pero dígame, señor: ¿no es la vida algo terrible? Lo mismo de siempre.

Éramos. (Rosa, 1958, p. 286)

Desde esta perspectiva, lo que está en juego en la educación es aprender lo que nadie no enseña: convertirse en el callejón de la libertad, lo que sucede en medio de la indigencia humana y que, en un sentido concreto, no hay libertad sino en el compromiso y en la gracia de la liberación humana. Entonces podemos preguntar: ¿qué entendemos aquí por liberación? Aquí concebimos la liberación en una dimensión fenomenológica y ontológica fundamental, que es constitutiva de la existencia humana misma, es decir, de la liberación, de la apertura del hombre a su propia libertad.

La posibilidad de ser ocurre a través de la educación, ya que es a través de la educación que el hombre realiza su humanidad. Y completar es atravesar todas las vicisitudes. Es decir, de las situaciones desfavorables de la vida, de la experiencia en la que se desarrolla, en la que llega al extremo, de la obra misma de la historia, escribiendo e inscribiendo en ella los gestos de la libertad. Escribir la libertad en el libro de la vida, en la historia del ser humano, es el compromiso de realizar la posibilidad de ser, empeño que llamamos “estudio”.

Por lo tanto, estudiar es lo mismo que emprender este proceso de perfección. Es recorrer el camino de la posibilidad de ser, escribiendo, como ya hemos dicho, la libertad en el libro de la vida. Según la etimología, la palabra “estudiar” proviene del latín *studium*, es decir, compromiso. Así, el estudio se atribuye aquí a la dimensión original y universal, porque abarca, porque involucra a todos y cada uno de los seres humanos. Estudiar tiene aquí el significado concreto de “cumplir”, de realizar el compromiso de generar y dar a luz, como ocurre en el parto en el que el hombre se vuelve libre en nosotros.

El estudio es el compromiso de aprender a perfeccionar nuestro ser en todo lo que hacemos o dejamos de hacer. El estudio es el ejercicio de la libertad aprendiendo la autonomía, concibiendo la “autonomía” como la posibilidad (poder-ser, potencia, vigor) a través de la cual el hombre se doblega y se inclina ante la necesidad de libertad. De ahí que la autonomía sea la posibilidad a través de la cual el hombre se eleva y se sitúa en su existencia, en la medida en que puede escribir e inscribir el vigor de su propio ser, es decir, su propio modo o estilo en sus acciones, como enseña Paulo Freire.

Es desde las profundidades de la libertad que el hombre surge a través de la posibilidad de autonomía en todo lo que hace y crea. En este proceso de vivencia y vivencia de su libertad, establece conocimientos y domina técnicas, mostrándose como un ser con posibilidades de autonomía. El estudio, por tanto, nos lleva al aprendizaje, que es un proceso o una dinámica medial, es decir, una dinámica de logro que no es ni activa, ni pasiva, ni siquiera reflexiva, sino que se produce como un proceso de concreción, de consciencia-crecimiento de una posibilidad de ser. Lo medial aquí es la creciente forma concreta de un proceso de aprendizaje.

Esta dinámica, o mejor dicho, este proceso de posibilidad del aprendizaje medial sucede o se da en la vigencia, en el vigor, en el vigor de un poder de ser, que se intensifica en su regencia: erigir, elevar. Es como poder mostrarse, que surge, se abre y luego emerge, nace; al nacer, crece, toma forma, gana presencia, crea un rostro afable, y en esa presentación de sí brilla como las luciérnagas que vuelan durante las noches de invierno, pareciendo incandescente.

Entonces nos preguntamos: ¿Qué es el aprendizaje en su carácter medial, originario, desde su génesis? Si el proceso o dinámica medial es una forma concreta y co-creciente de una posibilidad de ser, entonces precede a las abstracciones y, en su forma original, son concrecentes, es decir, son experiencias, ya que sólo en realidad aprendemos que eso aprendemos haciendo, en el per-hacer de la experiencia. Aquí surge otra pregunta: ¿qué se necesita para aprender, sino viajar por los caminos de la experiencia? Y también: ¿Qué significa tener una experiencia? En un intento de responder a la pregunta de qué significa experimentar, acudimos a Heidegger (2003):

Tener una experiencia con algo, ya sea con una cosa, con un ser humano, con un dios, significa que ese algo nos sobrepasa, nos encuentra, nos alcanza, nos abrumba y nos transforma. “Hacer” de ninguna manera significa que nosotros mismos producimos y operacionalizamos la experiencia. Hacer aquí tiene el significado de atravesar, sufrir, recibir lo que nos llega, armonizarnos y sintonizarnos con ello. Es este algo, que se hace, que se envía, que se articula⁴.(p.121).

⁴ Heidegger, Martín. De camino al lenguaje. Petrópolis, RJ: Voces; Bragança Paulista, SP: Editora universitaria São Francisco, 2003, p. 121.

Aquí, concibiendo la experiencia desde la perspectiva de Heidegger, no se trata del hacer, sino, por el contrario, de la experiencia misma que se hace, así: al hacer, la experiencia nos abre los caminos de nuestra existencia, ya que tenemos la posibilidad de cruzar y sufrir con lo que se nos presente. En este sentido, la experiencia es el medio (el medio) en el sentido de un elemento, un ambiente, propicio para el aprendizaje. La experiencia es el lugar de contacto del tacto, de encuentro con las posibilidades de ser en su concreción (concreción). El aprendizaje se produce efectivamente en la dinámica de la encarnación de la tierra de los hombres, en la finitud de la experiencia concreta.

Según Jorge Larrosa (2021), debemos pensar en una escuela más rica en experiencias, pero también pensar en experiencias más ricas en el mundo. La educación no es para el individuo ni para la sociedad, sino para el mundo, para la transmisión, para la comunicación y para la renovación del mundo: “Los hombres se educan unos a otros por mediación del mundo. Es decir, lo que está en el medio es siempre el mundo o algún fragmento del mundo”.

En el camino, en cada movimiento, experimentamos las vicisitudes, las adversidades de la existencia, por eso en los momentos de la vida sentimos miedo, temblor, vida. Entonces, como el aprendizaje se produce en la concreción, en la concreción de la experiencia, hay que tener el coraje de ser, de atravesar cada momento, cada instante de la existencia humana. El aprendizaje medial de la experiencia se da en cada momento de la vida como un momento único, porque cada momento es un momento de creación, por lo tanto es el momento oportuno de libertad para ser vivido como una palabra dicha que nunca regresa, por ser una creación única.

La libertad pasa a ser una cuestión concebida como autonomía de aprendizaje. Pero ¿qué es realmente una pregunta? ¿Sería una pregunta, un problema o incluso una pregunta? Una pregunta, por tanto, es una búsqueda que se convierte en indagación y que se desdobra en una investigación. E investigar la libertad es buscar sus huellas en cada experiencia. Por tanto, la libertad sólo ocurre en el encuentro del hombre con la verdad, pero, para encontrar la verdad, es necesario que el hombre se libere de toda pretensión, de todo mecanismo de dominación, de toda forma de alienación y de todo condicionamiento que inmoviliza usted en el camino de la experiencia.

En este sentido, el hombre necesita también liberarse hacia la luz del bien, es decir, hacia aquello que lo hace íntegro e integrado en la totalidad de la vida, como aprendiz de la libertad. Este hombre, a través del cuidado del ser, se convierte en él mismo y llega a cuidar de todas las cosas, al realizarse en la singularidad de su historia y en la universalidad de las posibilidades del ser humano. Así, el hombre transita y hace la travesía, cumpliendo la obra de la educación, haciendo fructificar la libertad en lo concreto de su existencia, de donde toma de las raíces de la vida el vigor del ser libre, y hace florecer y fructificar la libertad. Es a través de la experiencia de la educación, a través del arraigo de la libertad, que el hombre se consume en la autoconstitución de su humanidad. Cuando se aferra a la relación de pertenencia, se aferra a lo que es esencialmente libre y liberador, es decir, a lo que pertenece a la búsqueda afectiva de la verdad.

Un retorno a la consumación del pensamiento griego en la filosofía de Platón puede ayudarnos a recordar el sentido griego de *Paideia*. La obra de Platón, titulada “Polytheia”, relata el *mito* de la caverna ⁵que tematiza la cuestión de la libertad en relación con la cuestión del ser, la verdad y la educación. La estructura de esta historia se presentará en cuatro momentos: la experiencia del hombre en la cueva subterránea, la liberación del hombre dentro de la cueva, la liberación del hombre propiamente dicho hacia la luz y el regreso del hombre a la cueva.

En este sentido, Heidegger (2003) dice que el aprendizaje, en su carácter medial, es experiencia, es decir, sólo aprendemos lo que aprendemos al hacer, es decir, al hacer la experiencia. Entonces, desde una perspectiva estructural y en un ámbito general, es importante analizar no sólo el significado de cada momento, sino de todos los pasajes que realiza el hombre de las cavernas, ya que cada momento sólo tiene su propio significado en relación con otros momentos y en su conjunto. Volvamos entonces al mito platónico y observemos que los cavernícolas sólo ven sombras, sin embargo, las ignoran como tales. No las reconocen como sombras y mucho menos los ecos como ecos. Tampoco diferencian entre luz y oscuridad, ser y apariencia del ser, verdad y

⁵Según Nunes (2000), Platón utiliza el Mito de la Caverna en La República para ilustrar el recorrido del conocimiento y la idea de *paideia*, o educación, en su filosofía. En esta narrativa, individuos atrapados dentro de una cueva, sin posibilidad de ver el mundo exterior, viven encadenados y dirigidos a observar únicamente sombras proyectadas en la pared, creyendo que estas sombras representan la realidad. La experiencia de estas personas, limitadas por la oscuridad y las cadenas, simboliza la condición de ignorancia humana, donde el verdadero conocimiento sólo es posible abandonando estas "sombras" y alcanzando la luz exterior: una metáfora de la verdad y la sabiduría plena.

pseudoverdad, fenómeno y epifenómeno. Por tanto, son hombres que experimentan un día oscuro todo el tiempo.

No tienen experiencia de sí mismos ni de los demás, sus compañeros, ya que están totalmente entregados a lo que se les da de inmediato. No establecen ninguna relación de libertad consigo mismos y mucho menos con otros compañeros. Lo que pasa es que la experiencia que tienen de lo humano sólo se da a través de la autoalienación. Este cavernícola sólo tiene una experiencia real, es decir, sólo pertenece a la verdad desde el momento en que comienzan las experiencias de descubrimiento. Uno de los cavernícolas se libera de sus cadenas, entonces la liberación ocurre de repente, pero esta liberación requiere y exige recorrer todo un camino de relación con la verdad.

Lo que pasa es que, por ahora, esta liberación es sólo un estado externo, porque aún no se ha convertido en una actitud en su madurez. Siguiendo describiendo y analizando el momento de la experiencia del hombre en la cueva subterránea, al principio, después de ser liberado dentro de la cueva, la libertad sigue siendo sólo ser libre y no exactamente un ser libre. La liberación en esta etapa es una liberación inapropiada, pero es el comienzo del camino hacia la libertad que se lleva a cabo paso a paso.

En cuanto a la fase del paso del hombre a la luz, es decir, su liberación a la luz, se produce bruscamente y con cierta violencia, ya que la liberación es de hecho violenta en sí misma. Es sólo que el hombre de las cavernas era un prisionero y estaba acostumbrado a la comodidad de su posición. Así, estando acostumbrado a lo que siempre le había sido dado inmediatamente, al principio su existencia no necesitaba ninguna lucha o esfuerzo para superarse o incluso experimentarse a sí mismo.

La resistencia del cavernícola pronto se hace evidente: no quiere abandonar su antigua situación, porque le resulta cómodo permanecer en la misma situación que no requiere cambio. Pero el ascenso hacia la luz parece difícil, así que se encierra. Su primera reacción es querer volver a lo ordinario, a lo habitual y a lo cómodo, porque el extraordinario rigor de la libertad le hace sufrir y le produce dolor. El hecho es que la liberación requiere esfuerzo, lucha y combate, porque es en el momento de la liberación cuando el hombre experimenta la fuerza de la libertad, frente a

lo que lo constriñe y coacciona con la violencia. Así, la libertad, en su vigor, manda y reina sin imponerse, sino en la calma y el sosiego de la serenidad. En este momento de conversión a la libertad, el hombre experimenta la resistencia de su inversión y perversión, que exige un cambio del ser al modo de ser libre. El hombre teme a la libertad, porque le hace emprender el doloroso proceso de avanzar hacia la ascensión, es decir, hacia la luz. En el primer momento ella lo llama a su perdición y lo convoca al camino de la experiencia de la liberación.

La liberación hace tambalear sus opiniones, aunque se da cuenta de que lo que ve desde la luz de la libertad es un momento más real y más verdadero que lo que vio a la tenue luz de su esclavitud. Por eso se siente sin apoyo, incapaz de comparar lo que ve ahora con lo que vio antes. Y tu tendencia es volver inmediatamente al lugar familiar y habitual, al lugar cómodo de tu posición anterior.

Así pues, la primera liberación fue “necesaria”, pero “insuficiente” para que el hombre se dejara apropiar. En él la libertad sólo puede darse como estado y no como acontecimiento, por lo que se convierte en una forma de ser de existencia. Así, en esta falsa liberación, los humanos todavía no pertenecen verdaderamente a la fuerza de la libertad, ya que sólo son afectados, desestabilizados y movilizadas por ella. La libertad misma sólo ocurre en el tercer momento, porque en esta nueva y verdadera liberación el hombre se vuelve más hombre porque se acerca al vigor, a la fuerza de la libertad que reside en la verdad. El hecho es que la verdad misma necesita del hombre para acontecer como tal. Además, no se produce sin maduración, es decir, la maduración del ser humano en la apertura de la libertad.

La reeducación a la luz es condición *sine qua non* para dejarse apropiar por la luz de la verdad. Esta reeducación exige una nueva mirada sobre la luz, que exige no un cambio cualquiera, ni un cambio en la dirección de la mirada, sino una verdadera y propia transformación de la mirada. Además, la reeducación requiere paciencia. El hombre que quiere alcanzar la libertad mediante el vigor necesita la perseverancia y la perseverancia de un principiante y la paciencia de un convaleciente. En este sentido, la educación del hombre requiere tiempo. Es hora de que se produzca la maduración, la madurez de “ser un hombre”, de un hombre experimentado. Este proceso florece (*esgeht*) y alcanza el éxito (*es gelingt*) a través de un largo proceso de aprendizaje

y transformación de la propia esencia (*psyché*), convirtiéndose así en bienaventuranza (*es Glückt*). La manifestación, el surgimiento de la educación es un despertar que, según Anaximandro et al. (2017), no tolera, no acepta las precipitaciones: “Sobre las grandes cosas no despertemos apresuradamente (p. 83)”.

Por tanto, para que se produzca el aprendizaje y la transformación de la propia esencia, desde la perspectiva de la maduración y la experiencia que presupone la maduración, y para atravesar la madurez hasta alcanzar la bienaventuranza, es necesario que exista valentía (*areté*). Aquí la valentía se refiere a la valentía de ser, que se traduce en la valentía de pensar, la capacidad de escuchar y obedecer el movimiento de la vida, así como el florecimiento de su vigor (*phýsis*) y su unificación como *logos*.

Sin embargo, para alcanzar la propia liberación es necesario ser persistente, ser valiente, con una larga valentía que ayude a atravesar las diversas etapas de la vida que es necesario superar, preparados para soportar cualquier revés o fracaso, como señala Heidegger (2007): “Lo esencial no son las etapas en sí, sino lo que sucede entre ellas. En los pasajes de uno a otro. Esto significa: que el curso de la historia es decisivo, a través de cuya realización y ejercicio nuestra propia presencia debe ponerla en marcha” (pp. 138-139).

Como informa Platón en el mito de la caverna, la educación existe, está saliendo, es decir, emergiendo e irrumpiendo en el espacio de libertad de la verdad que es la *ex-sistencia*. Platón llama *filosofía* al vigor del ser, que se manifiesta en el hombre que se abre a la totalidad. Para Platón, la filosofía (filosofar, pensar) es el acontecimiento fundamental de la apertura del hombre al ser total y a la totalidad del ser. Entonces, si la filosofía no es ciencia, ni acción ni técnica, nos preguntamos: ¿Qué es la filosofía? Y también: ¿Cuál es la esencia de la filosofía? En Platón, la filosofía es actuar, actuar ella misma. Y más aún, es la acción en la que se sitúa el hombre en el ejercicio y acción fundamental de su libertad. La acción de la filosofía es aquella en la que el hombre se consume, se realiza, asume su pertenencia a la libertad. Es la acción en la que el hombre y la libertad se funden y confunden, mientras su ser se muestra y revela en la verdad y para la verdad a través del cruce de la libertad. Entonces esa libertad, en el tercer momento y en la segunda

liberación del mito de la caverna, es crear un vínculo con la claridad de la luz del ser, es el compromiso con la luz, con la verdad del ser.

En el tercer momento, en el mito de la caverna, la libertad se vincula a la claridad de la luz del ser. Es una libertad que ilumina el ser y apuesta por la luz. Aquí la realidad del ser se adapta progresivamente a la luz de la verdad y en esta adaptación hay una creciente familiaridad, estableciendo un compromiso con la luz. Desde esta perspectiva nos preguntamos: ¿Cuál es la esencia de la libertad? ¿Cómo se da la libertad desde Platón? ¿La libertad es realmente conectarse con lo que libera? ¿En qué sentido la luz que ilumina el ser, o la luz del ser, es lo mismo que lo libre, lo liberador? La luz es el “medio” en el que todo ente se manifiesta en su vigencia y presencia, es decir, en su ser. Si la luz del ser es la nada de la apertura que permite ser y prevalecer la presencia de todo “ser” (seres), así la luz del ser es el vacío desde donde la plenitud puede sonar y resonar. Si el lenguaje es la casa del ser y el hombre la habita, entonces se puede decir que el lenguaje mismo habla y dice el ser, y, como habitante del lenguaje y a través del lenguaje, el hombre puede hablar, en la medida que lo escucha y resuena en su interior ser. El hombre puede decir algo a sí mismo y a los demás, porque en la resonancia del ser y en la claridad se ve la verdad en el lenguaje. Aquí se produce el cruce entre la luz y la oscuridad, entre lo que permite visión y resonancia y lo que no.

De modo que permita la sagacidad, profundizar y atravesar la transparencia, es la claridad, mientras que la oscuridad es lo impenetrable, lo que niega la visión. En este cruce, si por un lado la luz permite el paso de la mirada, por otro lado, la oscuridad bloquea la mirada y su visión penetrante. Por tanto, donde resuena el ser, ocurre el lenguaje, y es en este “medio” que el hombre puede hablar consigo mismo y con los demás.

Así, en el pensamiento se da origen a la filosofía, en la formación, en el arte, en el cuidado de la existencia común, en la política, en fin, como ser histórico, da origen a todas las cosas. En este sentido, Platón ve la cúspide de esta posibilidad de ser hombre en su mirada creadora, en la mirada que mira al Sol. El Sol es propiamente la claridad del ser, pero es, sobre todo, la fuente de esa claridad. Es la fuente del bien que hace ser y aparecer la validez, el vigor y la presencia del ser. En su originalidad, el bien trasciende la verdad misma, asumiendo su propio ser. Mirando al Sol, en una mirada que hace todo el ser, el hombre se va y hace aparecer cada aparición, porque se

siente mirado y mirado en todo lo que mira. Es la mirada graciosa y libre del misterio, de modo que es en este encuentro de miradas que el hombre y el misterio se convierten en una sola cosa, es decir, una sola luz, un solo destello, en el que de ellos nace el alma y lo que sucede en el surgimiento del universo. Volviendo nuestra mirada al mito de la cueva, nos damos cuenta de que éste no termina en el tercer momento, sino que se extiende a un cuarto momento, al regreso, el regreso al fondo de la cueva que es intrínseco a esta historia.

Por eso nos preguntamos: ¿Cuál es el destino del hombre libre que regresa a la cueva? ¿Sería ser un libertador rechazado y condenado a muerte como le ocurrió a Sócrates cuando intentó liberar a los atenienses? Platón responde a estas preguntas tomando a Sócrates de su experiencia en la *polis de Atenas*, pues Sócrates es el ejemplo del educador liberador y en su camino de regreso está el destino del hombre libre dentro de la caverna. En el mito de la caverna, la actitud filosófica a la que nos remite Platón es la de educar rompiendo con una imposición pedagógica artificial, así como Sócrates se convirtió en un verdadero compañero de la liberación al realizar una travesía continua. Y en este continuo paso bajo la luz, desciende a la cueva y finalmente evoca y provoca a quien puede a la elevación y compromiso con la luz de la verdad que emana del ser.

El cruce socrático se produce desde la perspectiva de la libertad radical en la que la pedagogía es, en definitiva, anagogía, es decir, la acción de elevar al hombre a la luz de la verdad. En este sentido, educar es abrir caminos de libertad, no como autopistas o incluso caminos pavimentados con violencia en la tierra de los hombres, sino como caminos que son pequeños en la inmensidad de la travesía, caminos y senderos de la selva amazónica, caminos en el círculo cerrado de las posibilidades de estar en la tierra de los hombres. Así, la libertad es la alegría de abrir estos pequeños caminos, como nos dice y nos recuerda Riobaldo cuando nos dice: “Pero la libertad –apuesto a que- sigue siendo sólo la alegría de un pobre caminito”, dentro del hierro de las grandes prisiones. Hay una verdad que hay que aprender, esconder y que nadie enseña: el camino hacia la libertad se crea [...]” (Rosa, 2006, p. 268)

Por lo tanto, todos podemos y debemos siempre, en la experiencia de la liberación y de la maduración humana como reeducación, aprender sobre la libertad que es efectiva y acontece en nosotros y en nuestras relaciones con los demás. Entonces, siendo la liberación una tarea de libertad y parte del proceso de humanización, nos preguntamos: ¿Alguien puede enseñar a

aprender? Riobaldo, de “Grande Sertão: Veredas”, dice: “[...] ¡no, nadie no enseña!” De hecho, cada uno tiene que hacer su propio camino, su propio viaje, es decir, cada uno tiene que aprender por sí mismo. Este es un aprendizaje que cada uno tiene que conquistar como verdad. Es una verdad “de lo oculto”, es decir, que pertenece al misterio de la existencia y a la dimensión de su ocultamiento y retirada.

Si la libertad se puede aprender, no se puede enseñar, por eso nos preguntamos: ¿Qué significado tiene estar con otros en el aprendizaje y estudio de la libertad? ¿Hay algún otro significado que el de convertirse en su compañero en el camino de la experiencia, en el paso por los caminos de la vida, compartiendo y comunicándose con él en la misma búsqueda de la verdad? En este viaje, todos somos compañeros y coaprendices en la misma búsqueda de la verdad. Y la vida es la única maestra. Además, frente a él siempre somos, de alguna manera, aprendices. Como aprendices, incluso después de una larga vida de experiencia, de maduración, enfrentar nuestra finitud (la realidad de la muerte) no nos quita la posibilidad de sentirnos lo suficientemente jóvenes para sentir el vigor de vivir y seguir estando vivos.

1.2- LA EDUCACIÓN BÁSICA BRASILEÑA EN EL CONTEXTO ACTUAL.

Según estudios de Gatti (2008), se observó la fragmentación curricular de las carreras de pregrado, la falta de articulación curricular entre disciplinas y el predominio de aspectos teóricos: “el currículo propuesto por los cursos de formación docente tiene una característica fragmentaria, presentando un conjunto disciplinario muy disperso” (p. 1371). También según Gatti (2008): “[...] las materias referentes a la formación profesional específica presentan programas que registran preocupación por las justificaciones de por qué enseñan” (p. 1371).

En este sentido, uno de los desafíos en la formación docente es superar la fragmentación del conocimiento, la dificultad para integrar teoría y práctica y la deficiencia cultural. Así, Coelho (2012) aborda la posibilidad de integrar, en el proceso de formación, teoría y práctica, disciplinas teóricas y disciplinas prácticas, ya que, según él, no es más que una ideología, una utopía o un sueño imposible, ya que ningún plan de estudios podrá cumplir con tal propuesta. Para Coelho, esto se debe a que la teoría no es un conjunto de ideas que ordenarían hechos, acontecimientos y experiencias, sino que se trata de pensar, comprender el significado y la génesis de la práctica. Por

otro lado, la práctica no es un conjunto de datos y hechos ordenados por la teoría, ni mucho menos la aplicación de lo que ésta hubiera definido, sino la producción histórico-social de lo real y lo imaginario. Entonces, al pensar en la relación entre teoría y práctica, lo importante es que tanto profesores como estudiantes reconozcan la naturaleza de ambas, superando el pensamiento ingenuo de que algún medio o cuidado en la reforma curricular puede garantizar su integración. En este sentido, para superar los desafíos de un currículo fragmentado, la deficiencia cultural en la formación docente y la dificultad de establecer un equilibrio entre teoría y práctica es necesario formar nuevos docentes críticos, cultos e imbuidos de una concepción humana y humanizadora. Además, los profesores que no están preparados sólo para ser repetidores o reproductores de la ideología del Estado, pero que están dispuestos a satisfacer las necesidades del Estado, escuelas y empresas. Por tanto, ser un docente preparado es mucho más que tener habilidades y conocimientos de contenidos, metodologías y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Tampoco se trata sólo de ser eficiente en tu trabajo y mucho menos ser un buen operador tecnológico, ni individuos de los medios o burócratas de la educación para hacer que la escuela funcione y dé buenos resultados en las evaluaciones externas. Además, ser un buen docente no significa también ser especialista en determinadas disciplinas (sólo en cuestiones didáctico-metodológicas) transmitiendo las disciplinas como conocimientos ya hechos y acabados.

Según Coelho (2012), para superar estos desafíos en la formación docente es necesario formar otros docentes, que no se dejen reducir a meros transmisores de contenidos, informaciones, verdades para ser aceptadas por los estudiantes como verdades científicas. Necesitamos docentes que se reconozcan como verdaderos seres humanos, que participen en la institución de la vida colectiva, que cuestionen el imaginario social. Los docentes socializan los conocimientos sistematizados, así como los estudiantes que se ven a sí mismos o que deben apropiarse de estos conocimientos. Necesitamos docentes que hagan todo esto, de manera lúdica, apasionada y tenaz, como seres autónomos, libres y que cuestionen su tarea de enseñar y formar. Docentes que asumen una forma pensante de formación en el ejercicio del descubrimiento, descubrimiento en la enseñanza, descubrimiento en el aula.

Para abordar los “supuestos fenomenológicos estructurales de la formación docente en Brasil”, es necesario buscar una contextualización de la educación básica en Brasil a partir de

organismos oficiales como INEP, Pisa, OCDE, UNESCO, así como entidades privadas, a partir de la LDB 9694/ 96 y la Constitución brasileña, además de centrarse en la Historia de la Educación brasileña y los conceptos que la guían, sin olvidar los conceptos que emergen en el siglo XXI. En este sentido, presentaremos datos de la Evaluación de la Educación Básica en Brasil, los datos más recientes, es decir, de 2019, como requisito para analizar y comprender el contexto de la Educación Básica brasileña en la actualidad. También buscaremos fundamentar y contextualizar esta investigación de acuerdo con la legislación que regula el sistema educativo brasileño, tanto público como privado.

En este sentido, cuando miramos la historia de Brasil, podemos ver que esta es la segunda vez que la educación es regulada en todos los niveles por la LDB (Ley de Directrices y Bases de Educación), siendo la primera vez que la LDB fue promulgada en 1961, ley titulada: LDB 4024-61; y por segunda vez por la LDB 9694/96, que reafirma el derecho a la educación garantizado por la Constitución Federal. Así dice el texto de la LDB 9394/96 sobre la educación brasileña y específicamente sobre la educación básica: “Establece los principios de la educación y los deberes del Estado en relación con la educación escolar pública, definiendo las responsabilidades, en régimen de colaboración, entre la Unión, los Estados, el Distrito Federal y los Municipios”. Según esta misma ley, la educación brasileña se divide en: educación básica y educación superior.

Según la UNESCO (2022), la calidad y la desigualdad en la educación continúan siendo desafíos importantes para enfrentar, pues son esenciales para satisfacer las necesidades del país, así como para la construcción de una sociedad del conocimiento. También según la UNESCO, las investigaciones han demostrado que una gran proporción de estudiantes en diferentes niveles educativos tienen deficiencias de aprendizaje en materias críticas. Por tanto, la baja absorción de conceptos científicos perjudica la inclusión de estos individuos en la sociedad moderna. La UNESCO (1990) define la educación básica como un conjunto de actividades educativas, que ocurren en diferentes contextos, y que tienen como objetivo satisfacer necesidades básicas de aprendizaje.

Además, según el glosario de terminología curricular de la UNESCO-OIE (2013), la educación básica se considera la base para el aprendizaje continuo y el desarrollo humano, y sirve

como base para que los países desarrollen sistemáticamente otros niveles y modalidades de educación.

Para la CINE, la educación básica es el primer nivel de la educación escolar en Brasil, que comprende tres etapas, a saber: educación infantil, educación primaria y educación secundaria. Además, la Constitución Federal (1988), en su Capítulo III, trata de la Educación, la Cultura y el Deporte, y en su Artículo 205 trata del derecho a la educación como deber del Estado y de la familia, señalando: “La educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia, será promovida y fomentada con la colaboración de la sociedad, tendiente al pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo” (p. 123). En los artículos 206 y 207, el CF menciona los principios sobre los cuales se impartirá la enseñanza.

En este sentido, el deber del Estado con la educación, según la CF ⁶, se cumplirá garantizando la educación primaria gratuita y obligatoria. Además, la extensión de este derecho y su garantía a la educación secundaria.

La Constitución brasileña de 1988, en sus artículos 206 y 207, infiere sobre los principios de la educación, afirmando: “I - igualdad de condiciones de acceso y permanencia en la escuela; II - libertad para aprender, enseñar, investigar y difundir el pensamiento, el arte y el conocimiento; III - pluralismo de ideas y conceptos pedagógicos, y coexistencia de instituciones educativas públicas y privadas; IV - educación pública gratuita en establecimientos oficiales; V - valorización de los profesionales de la enseñanza, garantizando, la conformidad con la ley, un plan de carrera para la enseñanza pública, con salario mínimo profesional y acceso exclusivamente a través de

⁶La Constitución brasileña de 1988 garantiza la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria, estableciendo que: “[...] I - la educación fundamental obligatoria y gratuita, incluso para quienes no tuvieron acceso a ella en su edad adecuada; II - extensión progresiva de la educación secundaria obligatoria y gratuita; III - asistencia educativa especializada a personas con discapacidad, preferentemente en la red de educación regular; IV – guardería y atención preescolar para niños de cero a seis años de edad; V - acceso a los más altos niveles de enseñanza, investigación y creación artística, según la capacidad de cada uno; VI - provisión de educación regular nocturna, adecuada a las condiciones del estudiante; VII - asistencia a los estudiantes, en la escuela primaria, a través de programas complementarios de material didáctico, transporte, alimentación y atención de salud [...]” (pp. 123-124).

concursos y títulos públicos, garantizando un régimen jurídico único para todas las instituciones mantenidas por la Unión; VI - gestión democrática de la educación pública, de conformidad con la ley; VII - garantía de estándares de calidad. (*Enmienda Constitucional No. 19, 1998, Art. 207” (p. 126).

Y en materia de calidad de la educación, el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP) publicó, el 21 de diciembre, la versión inicial de un Documento de Referencia, en la versión 1.0 del texto “Sistema de Evaluación de la Educación Básica - Documentos de Referencia”, que fue elaborado por el Consejo Asesor de Educación Básica (DAEB) del INEP.

Este es un detalle de los cambios anunciados por el Ministerio de Educación, así como por el INEP durante el Seminario Internacional – Estadísticas Educativas y Evaluación de la Educación Básica en junio de 2018, según el documento de referencia del INEP que está organizado en supuestos legales, constituciones de la SAEB. y Matriz de Evaluación.

Desde esta perspectiva, expresa que su objetivo es orientar las ediciones del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), la Matriz del Sistema de Evaluación, las matrices de referencia para las pruebas cognitivas, además de subsidiar al gobierno para programas y políticas públicas de educación, así como brindar a la sociedad acceso a la información y otras particularidades. La evaluación de la educación básica orientada a la calidad, la equidad y la eficiencia no está desvinculada de la cuestión de los profesionales de la educación en términos de su desempeño, sus condiciones de trabajo y empleo y de sus directivos. Según INEP (2018): “Sin embargo, para mejorar el Saeb, será necesario agregar a las encuestas información sobre otros profesionales que trabajan en la escuela [...]” (p. 30). Además, rescata el principio de que el trabajo colectivo debe observarse en un contexto amplio de cada escuela y del sistema educativo. Varias encuestas del INEP vienen recopilando datos utilizando instrumentos propios e incluso participando en encuestas internacionales como las coordinadas por la OCDE, SAEB (2018), como se destaca en el documento de referencia versión 1.0. Al respecto, detalla más particularidades que el docente debe tener conocimiento sobre los contenidos para enseñar de manera segura, así como las bases filosóficas, históricas y metodológicas.

Los ejes que conforman el documento de referencia son: eje inversión, eje profesional de la educación, eje gestión, eje ciudadanía, derechos y valores humanos, eje servicio escolar. De ellos cabe destacar el eje enseñanza-aprendizaje ⁷, que tiene como objetivo generar información que permita el conocimiento y seguimiento de la enseñanza que ofrecen las unidades escolares, así como la evolución de los aprendizajes de los estudiantes de Educación Básica.

El documento de referencia 1.0 27 (2018, p. 26-27) que trata del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) nos muestra que, para la evaluación de los aprendizajes, además de los referentes mencionados anteriormente, es fundamental verificar a través de prueba métodos y prácticas estandarizadas basadas en el desarrollo de habilidades de los estudiantes reconocidos a nivel nacional e internacional, basadas en Matrices de Referencia, que son estructuras que definen los conocimientos, habilidades y competencias esperadas en cada etapa de la educación básica. Así, al analizar los resultados de estas pruebas cognitivas, Saeb brinda información importante sobre el desempeño de los estudiantes, lo que aporta elementos esenciales para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, el ambiente escolar y las estrategias de enseñanza utilizadas en el aula, así como las prácticas de evaluación ⁸.

Con base en todo esto nos preguntamos: ¿Cómo pueden realmente actuar los docentes para promover el desarrollo de los estudiantes en cuanto al aspecto cognitivo, es decir, en la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje? Según el documento de referencia, además de que los docentes deben conocer diferentes procedimientos para saber acomodar o adaptar situaciones de diferencias de aprendizaje de los estudiantes, se les insta a cambiar su perspectiva, lo que los

⁷En este sentido, el documento de referencia (2018) menciona los temas importantes que componen este eje, que es el Currículo y las Prácticas Pedagógicas. Además, también aborda el eje enseñanza-aprendizaje en términos de currículo y prácticas pedagógicas, y propone recopilar información sobre los currículos prescritos por el sistema educativo y los que realmente practican las escuelas.

⁸Respecto a las prácticas de evaluación, el Documento de Referencia 1.0 (2018) señala: “es conocido que las prácticas docentes en el aula aparecen como un factor crucial para el aprendizaje, ya que los docentes son responsables de implementar los planes de estudio y promover el desarrollo de los estudiantes” (p. 27). Así, estas prácticas se materializan en la forma en que el docente actúa efectivamente para favorecer el desarrollo cognitivo de los estudiantes, según Pianta & Hamre (2009).

inclina a dejar las prácticas tradicionales de memorización por una práctica pedagógica ⁹guiada. en metodologías activas, resolución de problemas y el desarrollo de habilidades de pensamiento. Además, según investigaciones contenidas en algunos documentos, encontramos que, desde las últimas décadas, es necesario considerar el entorno en el que ocurren las intervenciones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el entorno físico y humano en el que se desarrollan los procesos pedagógicos juega un papel fundamental en la formación de actitudes y comportamientos, además de influir en la forma en que todos los involucrados en el proceso adquieren conocimientos.

Según Portela y Atta (2001), el trabajo escolar se desarrolla satisfactoriamente si se tiene un cuidado específico con el desarrollo de las relaciones interpersonales.

Según Santos et al. (2021), respecto de las dimensiones de la calidad de la educación básica en Brasil, en el informe a la UNESCO, la cuestión de la calidad de la educación engloba un concepto polisémico que está irrevocablemente vinculado a concepción de educación adoptada. En este sentido, los autores afirman: “Una cosa es hablar de la calidad de la enseñanza, en su dimensión técnica de la escuela; otra es considerar el significado más amplio de educación” (pp. 15-16). Según los autores en cuestión, la enseñanza y el aprendizaje son medios para alcanzar los fines que califican a una institución escolar. Destacamos que vivimos en un lugar y un tiempo con visiones del mundo y de la sociedad acorde con nuestros valores que determinan y constituyen los paradigmas que guían nuestras vidas. La pedagogía de Freire consiste en un proyecto no sólo político, sino también de formación de ciudadanos que vivan y se realicen como sujetos que se articulan con otros sujetos.

Santos et al. (2021), en la misma línea que Freire, explican: “[...] la educación es un proceso de formación de ciudadanos productores de cultura, un acto esencialmente ético y político” (p. 15).

⁹Cabe resaltar que el Documento de Referencia 01 (2018) señala que la actividad docente no es solitaria, sino que también depende del apoyo que los docentes tienen a su disposición para realizar su labor, y, en este sentido, infiere que la evaluación del proceso consistirá en información sobre el apoyo pedagógico disponible para los docentes, y este apoyo podrá brindarse a través de materiales didácticos o mediante la existencia de equipos pedagógicos o interdisciplinarios que permitan discutir las mejores estrategias para superar las dificultades didácticas en la enseñanza. proceso-aprendizaje.

La perspectiva pedagógica de Paulo Freire, que deviene en una educación emancipadora, se fundamenta en que la educación va más allá del simple objetivo de alfabetizar y reproducir los conocimientos acumulados, pues sitúa la educación como un proceso de transformación del mundo, que construye valores y transforma a los estudiantes en sujetos, por tanto, en ciudadanos críticos y soñadores.

Santos (2021) detalla y expresa los conceptos de la teoría de la pedagogía freiriana, según la obra “Pedagogía del Oprimido”, que concibe la educación como liberadora, expresando sus efectos y consecuencias si no es liberadora. En este sentido, el autor infiere sobre el proceso educativo basándose en la *Paideia* griega: “[...] si la educación no es liberadora, el sueño de los oprimidos será convertirse en opresores” (p. 15). Así, sigue vigente el concepto de la *Paideia* griega, procedente de la Grecia clásica, que designa el proceso educativo como algo que continúa durante toda la vida, es decir, más allá de la escuela, entendido como un proceso de formación social del ser humano del ciudadano en todas sus dimensiones, a saber: cognitiva, emocional, física y relacional. Este concepto de educación y aprendizaje, que ocurre a lo largo de la vida, es reafirmado por la UNESCO, al mismo tiempo incorporado en la Ley Nacional de Directrices y Bases de Educación n° 9694/96 y por la Ley n° 16.632 del 06/06/2018.

Este informe para la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, según Santos et al (2021) la educación es “un tesoro por descubrir” y, en este sentido, establece cuatro pilares de la educación: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos; y aprender a ser. Así, el conocimiento es un medio que sólo tiene sentido cuando adquiere sentido para la vida y la sociedad. Según Paulo Freire, la educación permite superar el ciclo de opresión, posibilitando la creación de una sociedad más justa, solidaria e inclusiva. Aún abordando las concepciones de educación, los autores antes mencionados destacan el papel de una pedagogía de las competencias, como posibilidad de superar la concepción tecnicista, verificando que el énfasis actual en la pedagogía de habilidades, basado principalmente en las ideas de Perrenoud (1999), va más allá de la concepción técnica de la adquisición de conocimientos como un fin en sí mismo, considerándolo un medio para el desarrollo de habilidades humanas, los cuales, concluimos, se basan en las dimensiones de los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI, según Delors en el informe de la UNESCO (1998).

Así, en el documento “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, adoptado en la Asamblea General de la ONU en 2015, definió las acciones a emprender “[...] para colocar al mundo en un camino más sostenible y resiliente, hasta 2030 [...]” (p. 31), y explica: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, ampliando las oportunidades para los más vulnerables en el camino hacia el desarrollo.

Por tanto, es necesario situar como horizonte de las políticas educativas la mejora de los resultados de aprendizaje para promover una educación inclusiva, equitativa y, en definitiva, de calidad, como medio para afrontar todas las formas de exclusión y marginación. Según este informe para la UNESCO, según Santos et al. (2021), la educación representa más que un derecho humano fundamental para lograr el desarrollo sostenible de los países, pues es la base necesaria para alcanzar todos los demás objetivos. Ella sitúa el acceso igualitario a una educación de calidad sin distinción de género como uno de los principios rectores del desarrollo sostenible. Al respecto, los autores concluyen: “En este sentido, incluir una dimensión integral de género en todas las acciones educativas juega un papel importante en la búsqueda de la igualdad entre niñas y niños, hombres y mujeres, y debe formar parte de los proyectos y debates en el espacio escolar”; que, según los autores, debería tener como objetivo evitar la discriminación entre estudiantes, rompiendo así barreras de carácter ideológico, familiar, religioso, social y político. Para lograr este objetivo, la UNESCO aboga por un enfoque multidimensional de la calidad, una educación emancipadora, como se explicó anteriormente.

Desde esta perspectiva, Santos et al. (2021), en el informe para la UNESCO, al abordar el tema de la educación básica en Brasil, afirman que la gestión que supera los obstáculos se centra en la búsqueda de una educación de calidad como principal objetivo entre otras especificaciones; y detallan además que: “Estos colegios fueron premiados como los mejores de sus respectivas regiones, algunos en situación de vulnerabilidad social y por ser estudiantes provenientes de familias con poca o nula educación” (p. 1). Fue el compromiso con una educación de buena calidad, la responsabilidad profesional y la participación de las familias y la comunidad, así como de los ciudadanos, las escuelas y los estudiantes, lo que marcó la diferencia. Es evidente que las innovaciones adoptadas por las escuelas premiadas fueron decisivas para mejorar los resultados y

permitirles recibir premios. Cabe resaltar que las innovaciones se dieron en las diversas dimensiones de la gestión, pero con énfasis en la gestión pedagógica en la que todos trabajan colectivamente para lograr el objetivo propuesto, a saber: una educación de calidad.

Además, Santos et al. (2021) también destacan la importancia de “[...] la búsqueda incesante de metas como las del IDEB o PISA debe ir de la *mano* de las necesidades de formación de metas guiadas por los valores contemporáneos de ciudadanía y ética” (pp. 1-2); que también creemos indispensable en la construcción de la justicia y la equidad social.

El IDEB fue creado en 2007 por el INEP con el fin de medir la calidad de las metas. Calcula dos componentes: la tasa de rendimiento académico y la aprobación media del rendimiento. Vamos a ver:

Tabla 1 – IDEB – Resultados y metas para los primeros años de la escuela primaria.

Año	IDEB Observado					Objetivos				
	2009	2013	2017	2019	2021	2009	2013	2017	2019	2021
Total	4.6	5.2	5.8	5.9	5.8	4.2	4.9	5.5	5.7	6.0
Dependencia administrativa										
Estadual	4.9	5.4	6.0	6.1	5.9	4.3	5.0	5.6	5.9	6.1
Municipal	4.4	4.9	5.6	5.7	5.5	3.8	4.5	5.1	5.4	5.7
Privada	6.4	6.7	7.1	7.1	7.0	6.3	6.8	7.2	7.4	7.5
Pública	4.4	4.9	5.5	5.7	5.5	4.0	4.7	5.2	5.5	5.8

Nota: Los resultados marcados en verde hacen referencia al IDEB que alcanzó la meta.

Fuente: Datos extraídos de QEDU, 2024. Disponible en: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>, consultado el 24 de julio de 2024.

Tabla 2 – IDEB – Resultados y metas para los últimos años de la escuela primaria.

Año	IDEB Observado					Objetivos				
	2009	2013	2017	2019	2021	2009	2013	2017	2019	2021
Total	4.0	4.2	4.7	4.9	5.1	3.7	4.4	5.5	5.2	5.5
Dependencia Administrativa										
Estadual	3.8	4.0	4.5	4.7	5.0	3.5	4.2	4.8	5.1	5.3
Municipal	3.6	3.8	4.3	4.5	4.8	3.3	3.9	4.6	4.9	5.1
Privada	5.9	5.9	6.4	6.4	6.3	6.0	6.5	7.0	7.1	7.3
Pública	3.7	4.0	4.4	4.6	4.9	3.4	4.1	4.7	5.0	5.2

Nota: Los resultados marcados en verde hacen referencia al IDEB que alcanzó la meta.

Fuente: datos extraídos de QEDU, 2024. Disponible en: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>, consultado el 24 de julio de 2024.

Tabla 3 – IDEB – Resultados y metas de la educación secundaria.

Año	IDEB Observado					Objetivos				
	2009	2013	2017	2019	2021	2009	2013	2017	2019	2021
Total	3.6	3.7	3.8	4.2	4.2	3.5	3.9	4.7	5.0	5.2
Dependencia Administrativa										
Estadual	3.4	3.4	3.5	3.9	3.9	3.2	3.6	4.4	4.6	4.9

Privada	5.6	5.4	5.8	6.0	5.6	5.7	6.0	6.7	6.8	7.0
Pública	3.4	3.4	3.5	3.9	3.9	3.2	3.6	4.4	4.7	4.9

Nota: Los resultados marcados en verde hacen referencia al IDEB que alcanzó la meta.

Fuente: Datos extraídos de QEDU, 2024. Disponible en: <https://qedu.org.br/brasil/ideb> , consultado el 24 de julio de 2024.

Según los resultados del IDEB de 2019, divulgados por el INEP y referidos a la calidad de la enseñanza en la educación básica en los primeros años de la primaria, los últimos años de la primaria y la secundaria, hubo un ligero aumento en el índice de desarrollo de la educación básica.

En este sentido, presentamos ahora el análisis de resultados y competencias en los primeros años de la educación básica según el INEP (2020); organismo que también señala avances y tendencias de evolución, realizando comparaciones con ediciones anteriores, expresando la siguiente información: “En 2019, el IDEB fue de 5,9 puntos, lo que representa un aumento de 0,1 punto con relación a la edición anterior, y sigue la tendencia de evolución de otras ediciones, superando el objetivo esperado de 5,7 puntos” (p. 1). Esta etapa docente contó con 15 millones de alumnos y 109 mil colegios participantes en evaluaciones externas, con el 67,6% del total de alumnos matriculados en los primeros años de la red municipal, lo que representa el 83,7% de los alumnos de las escuelas públicas.

Aun presentando los resultados y analizándolos, según el INEP (2020), en la fase inicial de la educación básica, los estados que obtuvieron mejores resultados y crecimiento son: São Paulo, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais, Ceará, Espírito Santo y Río Grande del Sur; Pará fue el estado que obtuvo el menor resultado. Como podemos ver, nueve estados alcanzaron el IDEB más alto en los primeros años de educación primaria, liderados por el Estado de São Paulo.¹⁰

¹⁰ Según el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP, 2020), São Paulo tuvo el mejor desempeño en el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), con 6,7 puntos, seguido de estados como Distrito Federal, Santa Catarina, Paraná y Minas Gerais, con 6,5 puntos; y Ceará, con 6,4 puntos.

En los últimos años de la escuela primaria, según el INEP (2020), el Estado que logró mayor desempeño fue el Estado de São Paulo, pero no logró cumplir con la meta individual. Por otro lado, los estados de Amazonia, Alagoas, Pernambuco, Piauí, Ceará, Paraná y Goiás lograron cumplir sus objetivos. Los resultados más bajos fueron de los estados de Amapá, Pará, Rio Grande do Norte, Sergipe y Bahía. Desde esta perspectiva, el INEP, con datos cuantificados y estadísticos, presenta un análisis de los resultados ¹¹alcanzados en los últimos años de la educación básica.

El INEP (2020) también detalla el crecimiento en la fase de Bachillerato ¹², entre 2005 y 2017. Aquí hubo un aumento en el índice del indicador de Bachillerato y una mejora en los índices de aprobación y resultados de evaluación de la SAEB.

Tosta (2015), en *Análisis de la calidad del Ideb con índice de desarrollo de la educación básica: en un estudio de caso del municipio de Goytacazes/Rio de Janeiro*, dejó claro que los docentes piensan que el IDEB es sumamente necesario, a nivel al mismo tiempo que tienen incredulidad respecto a la calidad del Ideb. Tosta, sobre este punto, señala: “De los cuestionarios y entrevistas realizadas se observó que los docentes en general coinciden en que el gobierno evalúa sistemáticamente la calidad de la educación básica en las escuelas. Creen que es algo sumamente necesario” (p. 83). Sin embargo, el problema radica en la incredulidad respecto de la calidad del IDEB como principal instrumento para realizar tal evaluación, ya que el resultado de ese índice se

Según el INEP (2019) por debajo de la meta de 5,2 puntos en 2019. Esta etapa docente cuenta con 61,8 mil escuelas y 11,9 millones de estudiantes en Brasil. El estado de São Paulo tuvo el mejor desempeño, con 5,5 puntos, pero no logró alcanzar la meta individual de 5¹¹En los últimos cursos de primaria el incremento fue de 0,2 puntos, con un resultado de 4,9 puntos. A pesar de la mejora, el índice quedó,9 puntos. Siete estados lograron cumplir sus objetivos: Amazonas, Alagoas, Pernambuco, Piauí, Ceará, Paraná y Goiás. Los resultados más bajos fueron de Amapá, con 4 puntos, y Pará, Rio Grande do Norte, Sergipe y Bahía, con 4,1 puntos. Con 4,9 millones de estudiantes, la red estatal tiene una participación del 41,6% en la matrícula total en los últimos años de la escuela primaria, compartiendo la responsabilidad de los servicios escolares de la red pública, en esta etapa educativa, con los municipios. Los estudiantes que asisten a colegios privados representan el 15,4% del total. Acceso en <https://undime.org.br/noticia/15-09-2020-15-37-ideb-2019-resultados-foram-divulgados-nesta-terca-feira-15>.

¹²Según el Inep (2020), el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) para la educación secundaria en Brasil creció 0,4 puntos entre 2005 y 2017, pasando de 3,4 a 3,8 puntos. En 2019, el índice alcanzó 4,2 puntos, impulsado por mejoras en los índices de aprobación y resultados del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (Saeb) para esta etapa educativa. Pese a ello, la meta establecida de 5 puntos no fue alcanzada, destacándose Goiás, único estado que alcanzó su meta individual, y Espírito Santo, ambos con 4,8 puntos.

basa únicamente en el flujo escolar y el desempeño de los estudiantes en la Prova Brasil/SAEB. La mayoría de los docentes afirman que el método no produce datos confiables sobre la realidad de la educación básica.

Las críticas al IDEB son similares en Dourado (2007), quienes verifican que la calidad educativa no puede simplificarse al ranking de escuelas mientras existan cuestiones “intra y extraescolares”: “[...] La calidad de la educación es un fenómeno complejo e integral que involucra múltiples dimensiones, y no puede ser comprendido simplemente reconociendo la variedad y cantidades mínimas de insumos considerados indispensables para el desarrollo del proceso [...]” (p. 941). Según los mismos autores, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la calidad de este proceso se definen involucrando la relación entre los recursos materiales y humanos, así como la relación que se da en la escuela y en el aula.

Según Torres (2009), si bien los docentes son una de las principales personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, muchas veces han sido excluidos de ese proceso, de las discusiones sobre el rumbo de las políticas educativas públicas brasileñas y, especialmente, de los debates encaminados a mejorar la calidad de la educación básica.

En este sentido, Tosta (2015), respecto a la participación de los docentes, entiende: “Con el fin de darle voz a los docentes sobre el uso del IDEB como principal instrumento de medición de la calidad de la educación básica, se aplicaron 220 cuestionarios. y realizó 11 entrevistas semiestructuradas a docentes de escuelas secundarias públicas” (p. 83). Por tanto, cabe destacar que los datos del cuestionario fueron procesados en SPSS y las entrevistas fueron sometidas a análisis de contenido.

Sin embargo, para Tosta (2015), en relación al desempeño de los estudiantes en la *ProvaBrasil*, no existe una política gubernamental que fomente la preparación de los estudiantes para la evaluación: “En cuanto al desempeño de los estudiantes en la Prova Brasil, 76,0% de quienes respondieron el cuestionario manifestaron que no existe una política del gobierno estatal que impulse a los estudiantes a prepararse para la evaluación” (pp. 83-84). El autor también señala:

El 95,5% considera que la mayoría de los estudiantes no realizan la prueba con seriedad y

dedicación (ver figura 3). En las entrevistas semiestructuradas, una queja frecuente es que el estudiante tiende a responder las preguntas del examen de todos modos, es decir, simplemente “adivinando”. Otra parte importante de los estudiantes simplemente firmaría el examen y lo enviaría. Así, según esta investigación, el resultado es que más de $\frac{3}{4}$ de los docentes creen que el resultado de Prova Brasil no es un buen indicador para medir la calidad de la educación (pp. 83-84).

También según Tosta (2015), los docentes están en contra de la política de adjudicación de salarios a las escuelas que logran cumplir con la meta del IDEB. Consideran que no promueve una mejora real de la calidad de la educación, sino que, por el contrario, el premio sólo estaría contribuyendo a la disputa y manipulación de los resultados de las evaluaciones, ya que fomenta el fraude de datos por la necesidad de alcanzar los objetivos. En las entrevistas semiestructuradas de esta investigación, hubo quienes citaron casos de otras escuelas que aplicaban pruebas a los estudiantes para ganar el bono salarial del Estado. Respecto a la política de bonificación salarial para las escuelas que alcanzan los índices, hay críticas de los docentes diciendo que la forma actual de evaluación crea un clima de competencia entre las escuelas, las ciudades y el Estado. Los docentes afirman que existe una nueva lógica de culpar y responsabilizar a las escuelas, docentes y estudiantes, tanto por el éxito como por el fracaso del desempeño escolar, eximiendo así al Estado de su compromiso como gestor de las políticas educativas. Los docentes todavía informan que son extremadamente exigentes, pero tienen poca formación sobre esta nueva forma de organizar y gestionar la educación. Se quejan de que no hay diálogo y mucho menos capacitación, además de no entender cómo se realizan realmente las evaluaciones de la calidad de la enseñanza en sus escuelas. Vale destacar que la percepción de los docentes entrevistados de la red estatal Campos dos Goytacazes es consistente con los análisis de Araújo (2007) y Parente (2012) sobre el proceso de gestión educativa. Esto se caracteriza por la presencia de prácticas de gestión empresarial en las escuelas, teniendo, así como base el mérito y la responsabilidad de los docentes, así como una intensa disputa educativa. Tosta (2015) señala que el IDEB no brinda un diagnóstico veraz de la situación, por ser datos fríos que desconocen la realidad de cada escuela, privilegiando la lógica neoliberal que reduce la intervención del Estado en la política social. Otro aspecto que debemos considerar es que el IDEB no puede ser tomado como un fin en sí mismo, es decir, invirtiendo prioridades, porque, según Freitas (2007), debe ser considerado como una consecuencia de la

mejora de los servicios educativos brindados. A partir de las críticas realizadas al IDEB por autores y docentes, podemos decir que existe una gran necesidad de ampliar los estudios sobre la evaluación de las políticas sociales educativas, con el objetivo de priorizar subsidios que realmente contribuyan a esas políticas educativas.

Tosta (2015) también muestra que, a juicio de los docentes encuestados de los mencionados colegios de Campos de Goytacazes, el Ideb no llega a demostrar si efectivamente existe o no una enseñanza de calidad que impacte y mejore la vida de las personas. según la Constitución de 1988. La autora expresa su convencimiento de que, a partir de este trabajo de investigación, se podrían realizar otros, en cuanto a la ampliación de las investigaciones sobre la percepción de los docentes en otros municipios y estados, pudiendo ampliar el enfoque a los directivos y cómo se apropian de la forma de evaluar la educación a través del IDEB.

Buscar el contexto actual de la Educación Básica en Brasil requiere analizar diversos contextos y factores complejos que determinan esta realidad y, dadas las investigaciones realizadas por los institutos responsables de evaluar la Educación Básica brasileña, podremos hacer algunas inferencias de acuerdo con la evidencia. presentados por los órganos responsables y los sujetos involucrados en este proceso. Sin embargo, durante la investigación que realizamos en un intento de pensar el contexto actual de la educación básica brasileña, nos preguntamos: ¿Cuál es el contexto real actual de la Educación Básica en Brasil? ¿Cuáles son los factores que comprometen la calidad de esta educación? ¿Cuál es el papel del docente en la construcción de una educación de calidad? ¿Qué políticas de educación pública practica el gobierno en la búsqueda de una educación de calidad? ¿Qué ideologías permean las propuestas de reforma de la Educación Primaria y Secundaria en Brasil? ¿En qué medida las evaluaciones externas muestran el ritmo de desarrollo de la Educación Básica? ¿Es el IDEB suficiente y preciso en el proceso de evaluación del desarrollo de la educación brasileña? ¿Por qué los estudiantes brasileños están en una posición pésima en el *ranking mundial*? ¿Es la calidad de la educación una prioridad para nuestros gobiernos aquí en Brasil o hay una política de bienestar en la educación? Estas y otras preguntas se formulan con el objetivo de hacer algunas provocaciones que nos lleven a pensar mejor sobre el contexto actual de la Educación Básica en Brasil.

Habiendo planteado todas estas preguntas, no pretendemos responder a cada una de ellas, sino utilizarlas para promover una discusión sobre este tema. Como evidencia, vemos en una encuesta de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que la inversión pública en educación en Brasil saltó del 13,3% al 17,2% entre 2005 y 2015. Además, el 4,7% del PIB brasileño en 2012 se asignó directamente a la educación básica, mientras que otros países que forman parte de la OCDE invierten, en promedio, el 3,7% de sus ingresos totales.

Incluso con estas inversiones, los estudiantes brasileños han obtenido malos resultados en exámenes internacionales. Esto demuestra que el volumen de inversión descrito anteriormente no ha tenido los efectos esperados. Otra encuesta difundida por la OCDE, un *ranking* publicado por la propia OCDE en 2015, que consideró el desempeño de estudiantes de 76 países en exámenes como Pisa, Terce y TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias), reveló que Brasil ocupó el lugar 60; y en la edición de Pisa 2015, Brasil ocupó el puesto 66 entre 70 países.¹³

Ahora bien, ¿cómo pensar en las posibles razones de esta realidad caótica de la Educación Básica brasileña? Sabemos que se trata de un contexto complejo al que podríamos atribuir varias razones, pero sólo plantearé algunas posibles, en base a los datos y hechos recopilados, y a las reflexiones realizadas en esta investigación. ¿Se está ejecutando correctamente la inversión realizada en educación en Brasil, dado que otros países con menos recursos producen mayores resultados? ¿Es el docente una parte valorada de este proceso? ¿Realmente ha sido una prioridad tu formación continua? ¿Podría la alta tasa de deserción entre los jóvenes, que no estudian ni trabajan, comprometer el fracaso de la inversión pública en educación?

Un primer factor responsable de los resultados de la evaluación de la Educación Básica brasileña, basada en datos que miden la calidad de los recursos gastados en la educación básica en el país, se refiere a la inversión por estudiante, según la OCDE. En Brasil, la OCDE, el gobierno invierte alrededor de 3.000 dólares al año en cada estudiante, lo que, dependiendo del tipo de

¹³ Según lo buscado en el *sitio web* <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>, artículo de Ana Carolina Moreno, G1 de 06/ 12/2016 07:00 h.

cambio, equivale aproximadamente a 790 reales al mes. Los demás países, que en comparación invierten menos en educación básica que Brasil, gastan un promedio de 8.200 dólares en los primeros años y 9.600 dólares en los años finales.

Un segundo factor se refiere a la devaluación de los docentes, porque según investigaciones de la OCDE que se inclinan hacia esta realidad, los docentes brasileños son los profesionales que más trabajan, pero que menos reciben, cuando los comparamos con otros docentes de otros países. que hacen parte de la organización internacional. Aunque existe un salario mínimo establecido por ley y que actualmente se estima en 2.100, la mayoría de los gobiernos estatales aún no respetan la legislación. Como resultado, el salario promedio de un docente en Brasil es de 12.300 dólares al año, lo que muestra que es menos de la mitad del promedio de un docente en otros países de la OCDE, que es de 28.700 dólares al año. Como si esto fuera poco, la carga de trabajo de los docentes brasileños es mayor, ya que sólo en el aula los docentes trabajan alrededor de 25 horas semanales en promedio, mientras que en otros países 6 horas menos.

Un tercer factor que proponemos pensar se refiere a la alta tasa de deserción escolar, la tasa de deserción escolar secundaria, que contribuye en gran medida al fracaso de la inversión pública en educación en Brasil. Entre los países analizados por la OCDE, Brasil tiene el mayor porcentaje de jóvenes entre 20 y 24 años que abandonan la escuela y no estudian ni trabajan. En este grupo de edad, el 76% ya no asiste a la universidad y más de la mitad no está empleado. Una de las justificaciones de estos alarmantes datos, según el MEC, es que la secundaria es considerada inútil por un gran número de estudiantes, que luego no encuentran ningún incentivo para continuar sus estudios.

Ampliando la discusión, proponemos pensar en un cuarto factor en el contexto de la Educación Básica en Brasil: es claro que la enseñanza ha sido insuficiente en términos del número de plazas para atender a los estudiantes. El gran desafío es mejorar la calidad de esta enseñanza, pero esta permea varias cuestiones y factores. Aún podemos mencionar otros responsables del fracaso escolar, por ejemplo, las escuelas públicas dismanteladas y sin suficientes recursos pedagógicos y tecnológicos, enseñanza basada en contenidos y autoritaria, lo que genera desánimo por parte de estudiantes, docentes y empleados en general.

Un quinto factor para considerar: es la calidad de la enseñanza en las escuelas brasileñas. A finales del siglo XX, Nosella (2002) planteó la necesidad de superar la política educativa populista y corporativista introducida en la educación brasileña. Según Nosella, la escuela necesitaba revisar temas importantes como: rescatar la calidad de la formación de los profesionales de la educación, la ampliación de la escolaridad a través del sistema complementario, especialmente nocturno, y la necesidad de realizar simultáneamente una evaluación constante encaminada a garantizar la calidad de la enseñanza.

Un sexto factor que es necesario discutir se refiere a la interpretación social del fracaso escolar. Según Amaro (1997), se trata de una cuestión de clases sociales y termina agravada por la falta de una política educativa comprometida con los intereses y necesidades de los más pobres, en la medida en que la escuela no está en sintonía con la realidad social de sus alumnos y, en consecuencia, de sus familias, provocando así desánimo por parte de los alumnos y relaciones frías, por así decirlo, entre educadores y alumnos.

Un séptimo factor que compromete la calidad de la enseñanza en las escuelas es la violencia que existe dentro de ellas. Según Martins (2001), a pesar de la inversión técnica pedagógica realizada, existe decepción en relación con el impacto de los temas sociales, cada vez más presentes en la escuela.

En el contexto actual de implementación del BNCC, vale la pena resaltar algunas consideraciones respecto de este proceso. Según Branco et al. (2018), hay evidencia de favorecer intereses empresariales, así como políticas neoliberales que continúan presentes, influyendo directa o indirectamente en la legislación nacional, además del sistema educativo brasileño y consecuentemente el papel de las escuelas en la formación de los ciudadanos. El autor también destaca que la aprobación de la ley n° 13.415/2017 está en línea con los intereses del mercado, lo que corrobora el vacío y la precariedad de la educación pública en Brasil. Según Lino (2017), la ley en cuestión enmascara las intenciones de la reforma con el aligeramiento y descaracterización de la Educación Secundaria, dándole un carácter excluyente, y, por otro lado, favoreciendo el mantenimiento de intereses y demandas de la comunidad empresarial, desconociendo la importancia de la formación humana integral, así como los propósitos formativos de la educación

básica. En lugar de superar la dualidad de la educación secundaria, compromete la calidad de la educación pública y fortalece la educación privada.

Lino (2017) concluye, en su investigación sobre el BNCC y la reforma de la Educación Secundaria, que para garantizar la equidad en estos procesos, ignoran cuestiones centrales que afectan la educación, tales como: adecuada formación de docentes, formación de educadores, condiciones estructurales de escuelas, recursos humanos, salarios dignos y condiciones laborales adecuadas, y políticas públicas que favorezcan el acceso y la retención de los estudiantes en las escuelas. Además, el autor critica que la reforma de la Escuela Secundaria fortalece y fomenta las alianzas público-privadas y la aplicación de recursos públicos en la red de educación privada. Además, pretende abrir nuevos nichos de mercado para instituciones privadas asociadas, siguiendo la misma lógica de las políticas neoliberales, ya que todas estas acciones fortalecen la tendencia política en educación, que, sin resistencia, hace ajustes a favor del capital.

Según Kuenzer (2017), el fortalecimiento de la hegemonía neoliberal pone de relieve esta realidad en acciones como: “[...] reforma de las pensiones; el techo del gasto público que penaliza la educación y la sanidad, además de otras inversiones; la reforma de la Consolidación de Leyes Laborales (CLT); la aprobación de leyes que regulen la subcontratación y la privatización indiscriminada y, en el ámbito educativo, la nueva Educación Secundaria”.

Por tanto, para Branco et al. (2018), la reforma de la Educación Secundaria y la implementación de la Base Curricular Común Nacional desconocen la posición de educadores, investigadores y profesionales de la educación, gremios y entidades representativas de los estudiantes. Incluso si asumen una nueva configuración, todavía se caracterizan como continuación de los viejos mecanismos que actúan para defender los intereses del capital. Están en sintonía con los intereses de las grandes corporaciones empresariales, así como con los organismos internacionales y, sobre todo, están alineados y en sintonía con los preceptos de las políticas neoliberales que propugnan un Estado mínimo, la flexibilidad, el control y la privatización. De esta manera acentúan aún más la dualidad entre escuelas públicas y privadas, haciendo inevitablemente que la educación pública sea cada vez más precaria.

Por lo tanto, pensar el contexto de la Educación Básica en Brasil es un proceso muy complejo que involucra varios factores que determinan su situación real. Sin embargo, proponemos hacer este recorrido pensando en posibilidades y, por supuesto, presentando datos y hechos que demuestren esta realidad. Pero además de estos factores presentados, vale la pena resaltar y pensar en la concepción de educación que orienta e influye en la Educación Básica brasileña como factor determinante y orientador de la educación que tenemos, pero no de la que queremos.

La escuela tradicional de concepción positivista neoliberal, arraigada en la sociedad, se entiende como aquella centrada en el mercado, que tiene el tiempo para enseñar y el tiempo para evaluar, concebidos como momentos estancados, separados unos de otros, disociados de la realidad social. En este sentido, los contenidos de esta escuela positivista y tradicional están organizados de manera lineal, jerárquica y determinados por quincenas, series, disciplinas, es decir, por un sistema cerrado, justificado como prerrequisito de otras.

En esta visión conservadora, la educación siempre se planifica desde arriba hacia abajo, determinando una escuela burocrática y estandarizadora. Esta concepción de la educación es excluyente y termina por tornar a la escuela incompetente en sus diversos aspectos y desconectada de la realidad social del alumno. Sin embargo, lo que propone esta tesis es pensar en los supuestos fenomenológicos estructurales de la formación docente. Al describir el contexto actual de la educación básica brasileña vimos que hay pequeños avances, pero, sobre todo, vimos que el fracaso escolar se debe a una complejidad de diversos factores. La propuesta aquí es retornar al origen de los verdaderos supuestos de la educación como acontecimiento que implica la conquista y afirmación de manera decisiva de la autonomía del ser humano, y de la libertad total que no es sólo libertad negativa, ni sólo libertad positiva, sino sobre todo libertad original, que a través del ser humano se constituye, porque la libertad es el principio decisivo de la educación, toda educación es para buscar la libertad y si esto no sucede, no es educación. Así, esta concepción exige liberación también a nivel sociopolítico, según Paulo Freire.

De modo que la educación desde la perspectiva de la libertad ocurre allí donde el ser humano realiza su más personal y ordinario poder de ser, es decir, allí en su existencia, donde llega

a ser lo que por su esencia está llamado a ser. Así, una educación que se realiza en libertad es aquella en la que el hombre asume su ser más único, es decir, su vida plena, completa, íntegra, humanísima y humanizadora.

II. HUSSERL Y LA IRRUPCIÓN DEL MÉTODO FENOMENOLÓGICO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTENCIONALIDAD DE LA CONCIENCIA Y DEL MUNDO DE LA VIDA.

Para sacar a la luz los supuestos de la fenomenología estructural para dialogar y orientar los datos y reflexiones que arriba hicimos sobre la educación brasileña, analizaremos, en este segundo capítulo, la irrupción del método fenomenológico en Husserl. Por lo tanto, comenzamos, con algunas cuestiones: ¿Cómo la educación, la formación y la pedagogía pueden revisar y repensar sus bases a través de la antropología fenomenológica? Este replanteamiento de los fundamentos de la educación (formación y pedagogía) tendría que ver con una crítica fenomenológica a la concepción positivista del pensar y del hacer ¿la educación en su horizonte de sentido de realidad de tipo técnico-instrumental como único fundamento de la educación? Estas interpretaciones provocan el pensamiento y, desde Husserl, sobre la denuncia de la “Crisis de las Ciencias” como no sustentado en fundamentos antropológico-filosóficos capaces de llevar a cabo cuestiones de la existencia humana, contexto que propone discutir la importancia de rescatar el concepto de vida-mundo (Lebenswelt). Para hacer el rescate de ese concepto nos proponemos provocar, instigar y desafiar con algunas preguntas comenzando desde una reflexión sobre una posible crisis de sentido, razón y conciencia de una sociedad posible desde los significados de la modernidad.

II.1. HUSSERL, LA CRISIS DE OCCIDENTE Y LAS CIENCIAS

Seguimos preguntándonos: ¿En qué aspecto la crisis de la ciencia ha provocado o provoca el olvido del mundo de la vida? ¿A qué crisis de la ciencia se refiere Husserl? En este sentido, no sería la educación una posible respuesta en el trayecto que hace una eterna pregunta sobre el ser? Según Arroyo (2007), el papel de la educación en este proceso es el siguiente: “[...] enseñar, aprender, socializar, desarrollar, en definitiva, formar, este conjunto de dimensiones en cada niño, adolescente o joven han sido lo largo de los siglos, las esperanzas en la educación y la enseñanza”

(p. 224). Lo que pasa es que la educación es servida y constituida sobre las bases y premisas de las ciencias modernas (es decir, de racionalidad técnico-instrumental), proyecto que se presenta como problemático desde los más variados puntos de vista, especialmente en cuanto a lo que se ha concebido sobre el progreso y la promoción humana. En este contexto, el escenario universal ha valorado, es decir: la competitividad, el individualismo, los valores pragmáticos e inmediatos de las cosas, así como cómo indiferencia de los individuos en las relaciones sociales y con respecto a la conducta para la vida, para las cosas, para los demás y para sí mismos.

Ortega y Gasset, (1991) nos recuerda que incluso en el contexto de la modernidad y de todos los avances y posibilidades de la pluralidad: “[...] la irracionalidad es enorme; y resulta que el hombre actual no sabe lo que quiere, le falta imaginación para inventar el argumento de su propia vida” (p. 34). En suma, a la crisis de racionalidad la desigualdad social y cultural de gran parte de la humanidad, realidad que revela, muestra y resalta los signos de una concepción que debe presumir la consumación del hombre sobre el hombre, lo mismo que supone el poder del hombre sobre la naturaleza. Ahora bien, en este contexto, ¿cómo se desarrolla la educación? se ha revelado y cumplido su deber? dónde la educación ha contribuido con aquellas desviaciones? ¿Cuál es la relación entre la educación? con las ciencias modernas?

Partiendo de la tesis de que la educación viene sirviendo a tales desviaciones es lo que proponemos hacer un análisis de la relación que ella establece con la idea de la ciencia moderna. En los tiempos modernos, vemos que la educación debe estar basada filosóficamente de acuerdo con esta perspectiva, de modo que podemos hacer alusión a una situación que nos permite concluir que existe una “crisis de significado” racionalidad que valida los actos educativos. Pero ¿cómo podemos hablar de crisis científica? ¿frente a los logros y al progreso? ¿A qué crisis de racionalidad se refiere Husserl? ¿En qué consiste esta crisis? Husserl, autor de *La crisis de las ciencias La Unión Europea y la fenomenología trascendental*, publicado en 1936, habla precisamente de esto, afirmando que la existencia de la crisis es un hecho y de la que podemos tomar conciencia señalando que:

En el transcurso de nuestras vidas – escuchamos – esta ciencia no tiene nada que decirnos. Ella excluye en gran medida precisamente las cuestiones que, para los hombres de nuestro

desgraciado tiempo, [...] son preguntas urgentes: preguntas sobre el significado o falta de sentido de toda existencia humana. (Husserl, 2002).

El pensamiento de Husserl, cuando miramos en análisis de sus obras, de sus últimos escritos y sus comentaristas, fue empleado con el objetivo de llamar la atención sobre el hecho de que la ciencia moderna se ha distanciado del mundo de la vida (Lebenswelt), es decir, del mundo original, del mundo de la experiencia precientífica. En este contexto de crisis científica en los países europeos, ¿cómo funciona la educación? ¿O encaja la pedagogía? Podemos decir que la pedagogía es un conocimiento de frontera y su acción tiene amplio alcance, aunque requiere del fomento de un diálogo constante con otras ciencias. Según Del Bosco (2007): “[...] ella [la pedagogía] se involucra inmediatamente, con todos los problemas que surgen de la relación entre filosofía y ciencia, gran parte del debate sobre esta cuestión. La relación se centra en diferenciar y justificar criterios de demarcación entre distintos tipos de racionalidades [...]” (p. 32).

Sin embargo, la crisis de la que habla Husserl (2008) no es una crisis interna en ciencias, es decir, no significa que debas cuestionar tus criterios de científicidad, método, aplicación o algo así, porque en este sentido todo sucede bien. Pero, según Gómez-Heras (1989), lo que está en crisis es la relación entre las ciencias con las ideas que el hombre tiene de sí mismo y del plan de vida según el cual funciona. Además, para Husserl (2008), la crisis se manifiesta en diferentes síntomas de desorientación, que tienen que ver con el sentido de la vida y las historias humanas, la ruptura de la tradición humanista europea, el declive de la filosofía como ciencia fundamental, y la pérdida de creencia en la razón. Finalmente, la crisis afecta a todo un sistema de valores, de razón e ideas, que son propia y constitutiva del pensamiento de la modernidad. Desde esta perspectiva, Husserl (2008) atribuye todo este problema a una época en la que la filosofía se sentía seducida por preguntas científicas, tras las conquistas de Galileo Galilei¹⁴ [Husserl (2008) analiza y afirma que fue con los logros de Galileo Galilei con su comprensión y método de acceso a la estructura matemática de la realidad que la filosofía era seducida por los logros de la ciencia Las ciencias

¹⁴ Husserl (2008) analiza y afirma que fue con los logros de Galileo Galilei, su comprensión y método de acceso a la estructura matemática de la realidad la filosofía era seducida por los logros de la ciencia Las ciencias naturales, deslumbrada, comenzó a utilizar el método de las ciencias positivas, aceptando así la misma concepción de la realidad que para Husserl, una desviación que comenzó con René Descartes.

naturales, deslumbrada, comenzó a utilizar el método de las ciencias positivas, aceptando así la misma concepción de la realidad que Husserl, continua con la desviación que comenzó con René Descartes.].

En Descartes, la filosofía inaugura un nuevo periodo de pensamiento Occidental, un momento en el que la filosofía pasa del cogito que, para Descartes, es lo único ciertamente no puede haber ninguna duda, también es conocido como *res cogitans*, es decir, “sustancia pensante”, porque constituye la primera cosa por descubrir. En Descartes encontramos una metafísica de la subjetividad que se basa en el sujeto (el ego cogito) y no en un ser trascendente, pero con su teoría filosófica del ego cogito, Descartes da un paso atrás, porque introduce los mismos supuestos anteriores.

En lugar de dedicarse a investigar el inmenso campo de problemas que ofrecía la subjetividad, Descartes convierte el ego cogito en un punto arquimédico para construir un nuevo sistema metafísico dogmático. Su radicalismo infiel, suponía que había sido rechazado en su punto de partida. A pesar de haber invalidado todo conocimiento objetivo, supone sin la ejemplaridad de las matemáticas y convierte el ego cogito en un axioma que sirve de base para reconstruir el mundo a través de una cadena de razonamiento deductivo, en el que se introducen los mismos supuestos que se tenían desdibujando la filosofía anterior, la misma que quería superar. (Vélez, 1970, p. 62).

Respecto a la crisis de la ciencia, Husserl (2008) afirma que, a partir de mediados del siglo XIX, toda la comprensión del ser humano moderno estuvo determinada por las ciencias positivas, además de estar cegado por su prosperidad pendiente. En este sentido, esa situación que constituye la crisis de la que habla Husserl. Además de esto se puede concluir, como señala Habermas (1987), que la esfera positivista es “la negación de la reflexión”.

En todas las críticas a Husserl, la perspectiva de la filosofía positivista es que se basa en una antropología naturalista y, por tanto, es filosóficamente inauténtica, porque sigue siendo positivista. Pero, para Husserl (2008) la única antropología verdaderamente auténtica es la que investiga y esclarece el sentido absoluto de la existencia humana y de la mundanidad, es decir, en nuestra relación con el mundo. Para el autor, la antropología genuina debe ir más allá de las

descripciones empíricas y alcanzar una comprensión filosófica y profunda de la existencia. En este sentido, sugiere que esta investigación filosófica debe realizarse a través de un método rigurosamente científico, que para él en este contexto es el método fenomenológico que legitima el sentido metafísico y absoluto de la frase de Agustín (354-430): “*in interiore hominis habitat veritas*” (“la verdad habita dentro del hombre”). El verdadero significado de crisis para Husserl, según Hoyos Vásquez (1999), significa bien más que una cuestión epistemológica o corrección de una metodología científica, es ante todo el mundo de la vida: “[...] está colonizado por una concepción unilateral de ciencia, técnica y tecnología, que la priva de su significado más pleno como lugar, contexto y fuente de recursos para la experiencia humana vital con sus intereses material, humano, político y artístico” (p. 134).

Desde esta perspectiva, Gómez-Hera (1989), considerando la filosofía como conocimiento universal y racional, que es capaz de realizar un Proyecto filosófico de estructuras subjetivas, infiere: “[...] la filosofía aparece impulsada por el ideal de racionalidad y aspira a construir un sistema global de interpretación de la realidad, de validez universal y libre de cualquier forma de utilitarismo práctico o subjetivismo relativista” (p. 42).

La educación y la formación, desde la perspectiva de Husserl, deberían hacer el camino filosófico humano y humanizador, interpretando la realidad, comprendiendo las estructuras Universales de la subjetividad y más allá. Esto es capaz de corregir la inversión del pensamiento positivista (de un mundo abstracto según ideales matemáticos), reorientando así el espíritu humano hacia la esfera del mundo de la vida. Entonces, la reflexión fenomenológica es la posibilidad del mundo de la vida de atravesar la liberación del hombre de una Visión unilateral de la ciencia, la técnica y la tecnología. Como afirma Vásquez (1999), se deben abrir caminos que den razón hacia fenómenos discursos sociales y estéticos más complejos y menos exactos, pero más comprensión que la de los positivistas.

Según Husserl (2008), la crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental se redactó en un contexto cultural marcado por el fin de la Primera Guerra Mundial, que estuvo marcado por la banalización de la vida y la exaltación de la técnica y la ciencia. Para él, este contexto era esencialmente antiético, ya que la lógica que guiaba la ciencia y legitimaba el conocimiento científico era conducida por los propios científicos, lo que generó consecuencias

desastrosas para la modernidad. En este sentido, Husserl señala que la lógica acabó convirtiéndose en una ciencia especializada, en lugar de seguir siendo la doctrina pura y universal de la ciencia.

La racionalidad motivó una profunda crisis de vida (Lebenskrisis)¹⁵ [Cabe señalar que, según Goto (2008), la obra de Husserl *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* fue redactada entre 1934 y 1937, pero se considera una obra inacabada debido a que Husserl sufrió en los años siguientes una enfermedad grave que le llevó a la muerte en 1938. Sin embargo, las partes no reveladas relacionadas con la Crisis permaneció en manuscritos que fueron publicados póstumamente como obra. La Crisis (Krisis) fue la gran y última obra de Husserl cuyo objetivo fue sintetizar todo el esfuerzo fenomenológico por constituirse como un ciencia primero y fundamental después, (terminó como un texto denso con muchas ideas).

La civilización Europa, asolada por las guerras, propició una inquietud casi irracional con la acumulación de capital, rodeado de profundas desigualdades sociales y el abandono de lo humano. Para Husserl, una de las manifestaciones de esto es La crisis radica en la forma en que se constituyeron las ciencias, especialmente a partir de la influencia de Galileo y Comte, cuando el mundo de la vida se apropia, según Husserl, a partir de la concepción objetiva de la ciencia, la técnica y la tecnología, anulando al hombre como fuente de la experiencia humana. En el siglo XVII, según Japiassu (2006), con los avances de la Física, era posible conocer el inteligible universo determinista del cálculo. Para Comte (1989), el positivismo surge a partir de los descubrimientos de Descartes y Galileo, en el que el espíritu de la filosofía positivista se manifiesta en el mundo en oposición al Espíritu teológico y metafísico. El racionalismo afirmó el sujeto y la razón, de Descartes (1596-1650). Según Bacon (1973), el empirismo afirmaba la experiencia, pero anulaba la razón.

¹⁵ Vale señalar que, según Goto (2008), la obra de Husserl *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, fue redactada definitivamente entre 1934 y 1937, pero se considera una obra inacabada debido a que Husserl sufrió en los años siguientes. una enfermedad grave que le llevó a la muerte en 1938. Sin embargo, las partes no reveladas relacionadas con la Crisis permaneció en manuscritos que fueron publicados póstumamente como obra. La crisis (Krisis) fue la gran y última obra de Husserl cuyo objetivo fue sintetizar todo el esfuerzo fenomenológico por constituirse como una ciencia fundamental (terminó siendo un texto denso con muchas ideas).

En este sentido, el positivismo afirmó la objetividad, la evidencia empírica, pero anuló la subjetividad. Esa polaridad expresa una racionalidad que anula el mundo vivido, a partir del alejamiento de la filosofía del hombre.

Para la fenomenología, el hombre es una totalidad que reúne las dimensiones subjetiva y objetiva, ya que está inserta en el mundo y está determinada por el mundo. Aún para la fenomenología, toda conciencia es conciencia de algo, es intencional, es un acto de señalar, de abrazar algo, como afirma Husserl (2001,): “[...] todo estado de conciencia en general es, en sí mismo, conciencia de algo” (p. 50). Al contrario de lo que dice el empirismo, la fenomenología dice que el objeto solo tiene sentido para una conciencia. La Fenomenología husserliana, a su vez, busca describir los actos intenciones de la conciencia y los objetos hacia los cuales ella se dirige.

La propuesta de Husserl (2002), en su libro "La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental", vuelve a la filosofía y ciencias al ideal griego, telos espiritual de la humanidad, a lo auténtico, identidad europea, al pensamiento griego clásico, como una forma de oponerse al objetivismo que orienta la práctica de la filosofía, la ciencia y la sociedad en su totalidad. Contrariamente a una ética centrada en los parámetros de la matematización, el objetivismo y la impersonalidad, Husserl propone una ética centrada en la afirmación de la subjetividad, de la capacidad del hombre para jugar, conocer y crear, según la concepción del autor sobre la formación debe entenderse como formación y no como instrumentalización. En este sentido, Husserl propone fundamentar la ciencia y la filosofía en el mundo subjetivo-relativo de la experiencia sensible, pero no pretende negar la razón, al contrario, pretende devolverle su dimensión crítica y humanizadora.

Sobre la refundación de la ciencia y la filosofía discutida por Husserl en su obra "La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental", Alves (1999) afirma:

[...] no se trata, por tanto, del tema de la crisis, de la verificación de un Fracaso de la cultura de la razón, al contrario, se trata de renovación, no de innovación. Y la renovación es una respuesta a la quiebra de un proyecto. Consiste más bien en el regreso al significado original de la cultura europea y en cumplimiento de la exigencia de renovación constante que le es inherente, es decir, reactualización constante de tu vida ideal. En definitiva, lo

detectado no es la culminación de una trayectoria de la cultura europea que finalmente resultaría inviable, pero sí un abandono por supuesto [...]. (p. 6).

Zilles (2002) destaca que “el lebenswelt, es decir, el mundo de la vida” propuesto por Husserl como el mundo humano, el mundo de las asociaciones intersubjetivas expresa que: “[...] es el mundo histórico- mundo cultural concreto, intersubjetivamente sedimentado en usos y costumbres, conocimientos y valores, entre los que se encuentra la imagen del mundo elaborada por las ciencias” (p. 49). Es en este mundo lleno de valores que la ciencia circunscribe la naturaleza. En este sentido, Husserl propone que la investigación científica y filosófica debería volverse hacia el mundo de la vida en todas sus complejidades, para que eso suceda, muestra la necesidad de desarrollar una idea amplia y ampliada de la ciencia que, por un lado, no rechaza la complejidad del mundo de la vida, sino que forma parte de él, y por otro, pretende comprender la instauración del objetivismo, así como para superarlo.

Según Zilles (2002), esa filosofía con orientación objetivista y pragmatista se distanció del Lebenswelt (el mundo de la vida o mundo vivido), así como de la actitud crítica y cuestionadora. Es en este contexto que Husserl propone que la filosofía y la ciencia se vuelvan hacia las cosas mismas, es decir, a su estado original, a su génesis, por su estado predicativo. Al distanciarse del Lebenswelt, la filosofía se distanció del mundo humano, se encerró en el mundo de las doctrinas, de las interpretaciones, de lo ya dicho, y olvidó su primer propósito: la comprensión de las esencias, ya que, según Zilles (2002): “[...] el Lebenswelt es el ámbito de nuestras "formaciones de significado" originales, de las cuales nacen las ciencias” (p. 49). Zilles (2002) también nos dice que la fenomenología plantea a las ciencias y a la filosofía el desafío de posicionar al hombre como centralidad, señalando que es necesario: “[...] recuperarlo, tomarlo lejos- del anonimato, como pertenece el ser humano, sin duda, al universo de los hechos objetivos; pero, mientras las personas y los hombres, persiguen metas, remiten las normas de la tradición, a las normas de la verdad; normas eternas” (p. 49-52).

Según Fabri (2006), estas normas pertenecen al mundo humano y no puramente técnico y objetivo, ya que “[...] el mundo de la vida es, para Husserl, un mundo que tiene al hombre como centro”. En el contexto de La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental” (p.

73), es decir, a partir de la crisis en Occidente, las ciencias recurrieron a sus propios intereses, su propio desarrollo, por lo que no se preocupan por las consecuencias, convirtiéndose en ciencia sin conciencia. Lo que molesta y preocupa a Husserl es el trágico carácter cultural de la época, marcado por una Banalización de la vida, mediante la exaltación de la técnica y la ciencia. En consecuencia, Con Fabri (2006), para Husserl, este contexto era profundamente antiético, porque la lógica que guiaba las ciencias y legitimaba las diferentes formas de conocimiento científico estaba dirigida por el propio pueblo, especialmente las ciencias naturales. Según este autor, Husserl piensa tanto la lógica como la ética desde una perspectiva trascendental¹⁶ de significado.

Para Fabri (2006), lo que está en juego es la: “[...] idea de ciencia en una perspectiva subjetiva trascendental, que considera el pensamiento que juzga, que conoce, que investiga, etc.” (p. 73). Es la idea de ciencia guiada por el pensamiento crítico, que cuestiona, problematiza, el fin de la actividad científica y no una mera adaptación a la lógica instrumental (técnica) y operativa (pragmatismo) que ha guiado las actividades de la ciencia. De ahí que para este autor sea necesario profundizar en la Interioridad, responsable del conocimiento y la teoría. Husserl se refiere aquí a la interioridad trascendental capaz de comprender tanto la ciencia auténtica en cuanto a la teoría de lo auténtico, es decir, tanto la ciencia para la teoría que considera el mundo de la vida (Lebenswelt). Fabri (2006) aborda la propuesta de Husserl respecto del papel que debe tener la ética asumir en el proceso de renovación del hombre y de la cultura:

[...], ya que la guerra reveló la miseria moral y religiosa de la humanidad. Ella También reveló nuestra miseria filosófica. La locura de la cultura es un “hecho” que debe determinar nuestra conducta práctica. Nos hace reflexionar sobre cuestiones de principios, relativas a la vida práctica (individual, comunitaria y reaccionaria en general). La ética es una ciencia basada en principios porque el ser humano puede creer en la posibilidad de renovación (justificación racional), pero debe, para ello, indicar el camino (método) para que esto

¹⁶Vale señalar que, según Goto (2008), la obra de Husserl *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, fue redactada definitivamente entre 1934 y 1937, pero se considera una obra inacabada debido a que Husserl sufrió en los años siguientes, una enfermedad grave que le llevó a la muerte en 1938. Sin embargo, las partes no reveladas relacionadas con la *Crisis* permaneció en manuscritos que fueron publicados póstumamente como obra. La *crisis (Krisis)* fue la gran y última obra de Husserl cuyo objetivo fue sintetizar todo el esfuerzo fenomenológico por constituirse como una ciencia fundamental (terminó siendo un texto denso con muchas ideas).

sucedá. (p. 73).

Pensar en la educación en la perspectiva fenomenológica de Husserl presupone pensar más allá de lo antiguo en prácticas pedagógicas que enfatizan la separación técnica del pensamiento reflexivo en práctica educativa, que desconoce el desarrollo humano, además de presuponer una formación cultural para la libertad y la autonomía, siendo abierta, valora el dominio teórico, el arte, la cultura, el espíritu de duda y crítica. Rompe con prácticas educativas que ignoran el desarrollo humano desde una perspectiva de totalidad, ya que, para la fenomenología, el desarrollo de la persona no es un continuo, ni un hábito, es más bien la suma de reflejos. Entonces, el papel de la educación, en la perspectiva fenomenológica de Husserl, es apropiarse del *taumátizein* platónico y aristotélico, lo que, según Peixoto (2014), implica asumir una actitud de asombro, crítica, preocupación con el mundo del objetivismo, la absolutización de la ciencia y la tecnología, comprendiendo sus significados y sustituyendo el *Lebenswelt* y la subjetividad como referentes; aspectos fundamentales de la acción educativa, en los que se prioriza el desarrollo humano desde una perspectiva de totalidad.

II.2. LA IRRUPCIÓN DEL MÉTODO FENOMENOLÓGICO EN LAS “INVESTIGACIONES LÓGICAS” (1900-1901)

Husserl, (2001) en sus primeros estudios académicos, en el período prefenomenológico, buscó encontrar en la psicología de su tiempo el fundamento de la lógica matemática. La obra fallida se debe a que Husserl se encontró con insuficiencias epistemológicas en tal relación. El principal obstáculo fue el fundamento de la ciencia lógica como ciencia empírica, en este caso la psicología, ya no era posible concebir la psicología o la lógica matemática como ciencia primero. Como advirtió en el primer párrafo de su obra:

Investigaciones lógicas, cuya publicación comenzó con aquellos prolegómenos surgieron de problemas ineludibles que tuve repetidamente que enfrentar, obstaculizando e interrumpiendo el curso de mis extensos esfuerzos obteniendo una explicación filosófica de las matemáticas puras. [...], sin embargo, me encontré involucrado en los problemas de la lógica general y de la teoría del conocimiento, en otra dirección muy distinta. Había partido de la convicción predominante de que la psicología es la que ha dado la explicación

filosófica de la lógica de las ciencias. Deductiva, como ocurre con toda lógica en general. [...]. El resultado de los análisis psicológicos me pareció claro e instructivo en lo que respecta al origen de las representaciones matemáticas o a la forma de los métodos prácticos que, en efecto, está psicológicamente determinado. Pero a medida que pasé de las conexiones psicológicas del pensamiento (a la unidad de la teoría), me resultó imposible establecer la verdadera continuidad y claridad (p. 21).

¿Cómo encontró entonces Husserl la solución al problema del conocimiento absoluto y del conocimiento en general? Con el fracaso de las investigaciones psicológicas surgieron las Investigaciones Lógicas, primera obra del autor que consistió en un texto que supera las tesis psicológicas y objetivistas de la lógica, inaugurando así la Fenomenología. La propuesta de Husserl fue considerar la Fenomenología como una ciencia originaria, primero (en el sentido filosófico y no empírico), capaz de fundamentar sólo la filosofía, pero también las ciencias empíricas y especialmente la psicología. El propósito de este iba a inaugurar un fundamento, una nueva teoría que podría concebirse como la teoría de las teorías, para la lógica pura, para las ciencias, en definitiva, para la teoría del conocimiento en general. Como escribió Husserl (2001) en el segundo párrafo de las Investigaciones lógicas en 1913: “Las Investigaciones lógicas habían sido para mí una obra de emancipación, sin embargo, no son el final, si no el comienzo. Traté de darme cuenta, de alguna manera más perfecta, del significado, método y alcance filosófico de la fenomenología [...]” (p. 22).

Como método, la fenomenología, no surgió para reemplazar la psicología, la lógica o la epistemología en general, pero pretendía explicar, de una forma totalmente nueva, y fundamentar el problema del conocimiento y de la ciencia en general. Según San Martín (1987), Husserl escribe los resultados de sus investigaciones con una intuición que lo sacudió profundamente, llevándolo a pasar toda su vida resolviendo lo que ya había descubierto.

Con Husserl se superó así el dualismo enfrentado en su época entre la perspectiva psicológica que, por un lado, priorizaba el sujeto cartesiano-kantiano y, por el otro, la perspectiva logicista que priorizaba el mundo objetivo y natural. Así, fue que a partir del concepto del “a priori de la correlación universal” que Husserl logró constituir como el tema central de su investigación

y postulado fenomenológico¹⁷. Entonces se puede decir que el despertar de la fenomenología comenzó con la refutación del psicologismo y la diferencia total entre filosofía y psicología. Por tanto, era necesario reformular el panorama del conocimiento y encontrar los elementos capaces de sustentar la filosofía y la ciencia. Desde esta perspectiva, la fenomenología no podría equipararse con la psicología por el simple hecho de que la ciencia de la psicología no alcanzó el grado a priori, es decir, la filosofía.

En cuanto al carácter de la filosofía, el fundamento que le es propio, que pretende explicar el pensamiento científico-experimental, y sus diferencias como psicología experimental y con las ciencias de recursos naturales, señala Carvalho (1952):

Psicología y ciencias experimentales naturales son “ciencias de los hechos”, lo que inmediatamente les hace imposible proporcionar fundamentos para las disciplinas filosóficas que se ocupan de los principios puros de toda sujeción a normas [...]. La ciencia natural explica los hechos, pero no explica el pensamiento científico-experimental que la estructura y constituye, proponiendo un conjunto de problemas que trascienden el ámbito de las ciencias naturales para formar el objeto de la teoría del conocimiento (p. 35).

Teniendo en cuenta lo anterior y que la filosofía reinante siempre ha estado vinculada directamente con la psicología desde el empirismo inglés, Husserl se dio a la tarea de recuperar la filosofía en su forma más propia y original, con la fenomenología, colocando a las ciencias como fundadas y no como fundadoras:

No se puede construir ninguna ciencia natural y ninguna ciencia humana sin una base filosófica, ya que los grandes conceptos (por ejemplo: qué es la naturaleza ; qué es el ser humano) deben ser cuestionados y, aunque no son investigados explícitamente, en la realidad siempre hay una antropología filosófica implícita, tal como siempre existe, en sus suposiciones, un interpretación filosófica de naturaleza implícita, ideas filosóficas incorporadas y no explicadas, pero presentes en cada ciencia (Bello, 2004).

¹⁷ En consecuencia, con San Martín (1988), la correlación es la idea de que cada conciencia tiene sus objetos y viceversa, que cada tipo de objeto tiene sus peculiares y formas de darse.

Según Goto (2008), con el fracaso de las investigaciones psicológicas surgieron las investigaciones lógicas.

II.3. HUSSERL Y LA FENOMENOLOGÍA COMO ANÁLISIS INTENCIONAL

Para Goto, (2008) la fenomenología, desde su aparición en 1990, se ha descompuesto en varias definiciones porque ha ampliado sus horizontes filosóficos, de modo que, para el autor, definir qué es la fenomenología, en pocas palabras no es tan simple, porque permite un amplio alcance en su definición. Muchos autores desde Husserl han intentado definir sintéticamente la fenomenología, algunos partiendo de las definiciones del propio Husserl, mientras que otros basándose en las ideas y diferentes formas de entender la fenomenología. Para comprender mejor qué es la fenomenología, adoptaremos dos formas que mejor entienden el término, la primera basada en la etimología de la palabra y la segunda, desde su constitución y propuesta como método fenomenológico.

De la etimología del término fenomenología deriva de dos vocablos griegos: *phainomai* (fenómeno), que significa brillar, aparecer o mostrarse; y *logos*, que significa discurso (en el sentido de descripción) o conocimiento racional. Así, la fenomenología designa significativamente una descripción, es decir, un discurso o dicho racional de los fenómenos o una descripción de todo lo que surge, aparece o se muestra. Para Goto, (2008) el término adoptado por Husserl en 1900-1901, pretendía dejar claro que su motivación era elevar la filosofía a un estatus de conocimiento absoluto y evidente de alcanzar la apodicticidad, es decir, evidente, indiscutible, del griego "*apodeiktikós, é, on*", que significa claro, manifiesto, hecho para convencer. Además, en la concepción de Husserl (1997[1913]), la fenomenología se autodenomina ciencia de los fenómenos, es decir, la ciencia que investiga aquello que aparece o se muestra a la conciencia en todos sus significados posibles. De esta manera, el fenómeno ya no se concibe sólo como algo convencionalmente considerado externo u objeto de nuestra experiencia sensitiva, como se entendía en las concepciones desde Aristóteles hasta Immanuel Kant.

De ahí que, según Goto (2008), en Fenomenología de Husserl el término "fenómeno" es todo aquello que aparece o surge en el campo de la conciencia como algo puro y absoluto, no existente sin mera apariencia ni apariencia objetiva. En consecuencia, con Fragata (1959), el

fenómeno en Husserl debe concebirse en su naturaleza absoluta, su apariencia en sí misma, no hay representación y cosa en sí, así como no hay solo cosa, es decir, objeto, pero debe entenderse como la cosa misma revelada a la conciencia.

Según Goto (2008), en Husserl: “[...] los fenómenos son dados en la conciencia, siendo presencia en la conciencia porque es fundamentalmente intencional” (p. 66); es decir, existir como conciencia de algo, porque como sujetos siempre estamos dispuestos a saber algo. En este sentido, Husserl afirmó que la fenomenología trascendental constituye una Fenomenología de la conciencia, por el simple hecho de que se dirige exclusivamente a los fenómenos. Tirando del hilo conductor del concepto de fenómeno y fenomenología desde las concepciones que pasaron desde Aristóteles hasta Husserl, comenzaremos a describir la fenomenología como analítica intencional y como método fenomenológico.

Desde esta perspectiva, Husserl afirmó que la fenomenología trascendental constituía una Fenomenología de la conciencia, como abordó los fenómenos exclusivamente. Partiendo de la “concepción conciencia como intencional” y describiendo intencionalmente los fenómenos que aparecen, sucedió una ruptura con todos los predicados egocéntricos de la filosofía, ya que, para él, la conciencia es algo intencional. De ahí que la fenomenología se constituirá como una ciencia pura, es decir, desde la concepción de fenómeno, tal como se establece en el estudio de los fenómenos, entendida como ciencia de las esencias. Como afirma Husserl (1977, [1913]): “[...] como ciencia que quiere llegar exclusivamente a conocimiento básico” (p. 10). Al definir la fenomenología como ciencia eidética descriptiva o ciencia descriptiva de las esencias puras, Husserl la diferencia radicalmente de la ciencia convencional, o ya sean las ciencias de los fenómenos físicos o psicológicos.

En este sentido, fue necesario un nuevo comienzo. Es decir, una ruptura con la crisis del pensamiento filosófico, como fenomenología surgió en un contexto de profundas transformaciones sociales, políticas y culturales, así como grandes producciones intelectuales y la divulgación de las ciencias en una época marcada por la influencia de la dicotomía entre racionalismo, empirismo y positivismo. El racionalismo, por un lado, afirmó que el conocimiento verdadero es lo que surge del sujeto, y, por otro lado, el empirismo afirmaba que la fuente del conocimiento confiable es la

experiencia; mientras que el positivismo, a su vez, afirmaba que el conocimiento verdadero es el conocimiento que es neutral, objetivo y empíricamente probado de hecho.

Con la fenomenología, Husserl buscó superar estos reduccionismos, en definitiva, dialécticamente en la estructura del fenómeno los diferentes polos, entre ellos: hombre y mundo, sujeto y objeto, existencia y significado. Vale la pena señalar que este contexto fue un espacio de crisis para los grandes sistemas filosóficos, como muchos pensadores importantes de ese período todavía no se habían consolidado como un referente en el contexto de la filosofía. Peixoto (2003) aborda el papel de Husserl en sistematización de la filosofía o en la solución del problema de la crisis de la filosofía, estableciendo la diferencia entre ciencias empíricas y ciencias eidéticas (ciencias puras, que se ocupan de ideales), describiendo el objeto de ambas ciencias, así como la metodología específica de cada una:

El objeto de las ciencias humanas no es el mismo que el de las ciencias naturales. Por lo tanto, la metodología no puede ser lo mismo. En cuanto a la filosofía, su crítica demostró que el pensamiento filosófico cometió el error de tomar como punto de partida los conceptos preestablecidos, los conceptos ya formados y no los fenómenos tal como realmente son. Por eso la filosofía tiene construido un marco de concepciones abstracto, alejado de la realidad. demostrando también que la preocupación de la filosofía debe ser rigurosa y no exacta.

En este sentido, Husserl (2001) anuncia en su obra *Meditaciones Cartesianas*: “[...] dejémonos guiar en las meditaciones por la idea de una ciencia auténtica, poseedora de fundamentos absolutamente correctos, por la idea de ciencia universal” (p. 25).

Husserl aborda el rigor de la fenomenología mientras ella es una ciencia eidética que se ocupa de la descripción esencial de las experiencias, actos y correlatos de la conciencia, que es por naturaleza inexacto. Repetimos que la preocupación de Husserl es el rigor, la fidelidad a la realidad, que supera los prejuicios, las apariencias y la inmediatez (la inexactitud es inherente a la naturaleza del objeto de la filosofía). Este rigor filosófico exige que la realidad sea aprehendida de manera crítica, superando las conclusiones sin cimientos, sin realidad y universalidad. Para que el proyecto de una filosofía rigurosa se debe estudiar desde el origen de la filosofía, pero fue Husserl quien logró la sistematización de las bases de esta filosofía: fenomenología, siendo creadora de la

filosofía, pero su sistematización, le imprimió una orientación segura, lo que la convierte en una reflexión rigurosa.

En un intento por desvelar el núcleo de la fenomenología de Husserl respecto a su carácter intencional, metodológico y analítico, debemos hacer algunas consideraciones sobre sus conceptos fundamentales como: actitud natural y actitud fenomenológica, sobre la intencionalidad, epoché y reducción eidética: actitud natural, que es a la vez la del científico y la del hombre de la calle, consiste en pensar que el sujeto está en el mundo como algo que lo contiene, o como una cosa entre otras cosas, perdida bajo la tierra, bajo un cielo, entre objetos y otros seres vivos o conscientes, e incluso entre ideas, que encontró " ya allí "independientemente de sí mismo" (Dartigues, 1973).

En esta actitud no hay una distancia entre el hombre y el mundo, el ser el sujeto y las cosas. Así, Husserl llamó actitud natural de: "[...] concepción del sentido el sentido común y el científicismo, la verdad aparente o la absolutización de una teoría como algo incuestionable, y, sin embargo, una percepción más inmediata, espontánea o planeada, pero sin fundamento y radicalidad".

Según Husserl (1990), las explicaciones que se originan en la actitud natural son en la mayor parte del tiempo engañosas, ingenuas (que ve el objeto como algo meramente externo); esas son explicaciones cargadas de prejuicios: "[...] en actitud espiritual natural nos dirigimos, intuitiva e intelectualmente, a las cosas mismas que, en cada caso, nos son dadas, aunque de diferentes maneras y en diferentes especies, según la fuente y el grado de conocimiento" (p. 39).

Por otro lado, la actitud fenomenológica rompe con la dicotomía establecido por el sentido común, restableciendo la relación dialéctica entre el hombre y el mundo, el sujeto y el objeto, lo subjetivo y lo objetivo, comprendiendo las relaciones intrínsecas de estos polos, así como sus especificaciones. En este sentido, la conciencia en Husserl ya no es parte del mundo, sino el lugar de su existencia desplegándose.

Para Husserl (1990), la tarea de la actitud fenomenológica es la de una actitud crítica que: "[...] debe denunciar los absurdos en los que, casi inevitablemente se obstaculiza la reflexión

natural sobre la relación entre el conocimiento, el significado del conocimiento y el objeto del conocimiento” (p. 44-45). En este sentido, supera la actitud natural y se apropia de la actitud fenomenológica, a través de la intencionalidad, la epoché y la reducción que describiremos a continuación. Abordar la fenomenología como análisis intencional, en la concepción de Husserl, buscaremos el concepto de “intencionalidad”. Ese concepto es uno de los principales de fenomenología. Intencionalidad proviene de *intentio* que es, para Husserl, “conciencia de algo”, es decir, conciencia dirigida hacia un objeto. El objeto sólo puede entenderse en su relación con la conciencia, pero eso no significa que el objeto esté presente en la conciencia, sino que la esencia es siempre una apariencia de significado, es decir, está presente intencionalmente, no realmente. Según Husserl (2001), tenemos noesis (actividad de la conciencia) y noema (objeto de esta actividad), como afirma: “[...] la conciencia está constituida por actos (*noesis*) que tienen como objetivo algún componente de este mundo (noema)” (p. 16).

En la concepción de Husserl, la intencionalidad como conciencia de algo. En la relación entre la conciencia y el objeto, la conciencia aparece como si se extendiera más allá de sí misma, dirigida hacia el objeto. Mientras la intencionalidad es el acto de expandirse hacia el mundo y aprehenderlo en los actos, experiencias, además de abrazar su propio acto. Husserl (2001) afirma sobre el objeto diciendo que todo estado de conciencia es conciencia de alguna cosa es la existencia real de ese objeto y es cual cualquier abstención que haga en actitud trascendente que sea intencional de parte de él y el significado de la palabra intencionalidad:

Así, todo estado de conciencia en general es, en sí mismo, conciencia de alguna cosa, cualquiera que sea la existencia real de ese objeto y si cual cualquier abstención que haga, en la actitud trascendente, desde la posición de existencia y todos los actos de la actitud natural. [...]. la palabra intencionalidad no significa nada más que eso potencialidad fundamental y en general la conciencia tiene que estar consciente de algunas cosas, contener, en su calidad de cogito, su *cogitatum* en sí mismo. (Husserl, 2001, pg. 25).

Así, el término “intencionalidad” no es sinónimo de acción. intencionado, sino un movimiento de extensión de uno mismo, es decir, abarcar alguna cosa. Es el movimiento de la conciencia para expandirse hacia el mundo y abrazarlo en actos, experiencias y aceptar los propios

actos reflexivos. Además, es el movimiento que permite dar lucidez a cosas. La escolástica medieval utilizó el término “intencionalidad” (en latín, *intentio*) para explicar que la voluntad y el intelecto tienden hacia un fin. Es el paso de la potencia al acto, del estado de imperfección (propio de la voluntad y del intelecto) a la perfección (contemplación de Dios).

Brentano utiliza el término “intencionalidad” en el nivel psíquico, cuando define los fenómenos psíquicos como aquellos que contienen intencionalmente un objeto. Brentano rechazó la reducción de los fenómenos psíquicos a fenómenos físicos (es decir, positivistas), estableciendo entre ellos una distinción.

Husserl, influido por el pensamiento de Brentano, optó por la referencia intencional de un objeto. Por otra parte, abandonó la expresión “fenómenos psíquicos” y sistematizó una conceptualización propia. La tarea de la fenomenología de Husserl era analizar las vivencias intencionales de conciencia para captar las esencias de los fenómenos, sus significados, sus sentidos.

Continuando con la descripción de los conceptos que subyacen a la fenomenología de Husserl, buscaremos el significado de *epoché* en concepción de este autor. Según Husserl (2001), *epoché* (o “reducción fenomenológica”) significa la suspensión del significado por el cual entender “las cosas en sí mismas”, en su estado original, en un “estado primitivo”. Para que esto ocurra, es necesario entenderlo desde una perspectiva fenomenológica, que consiste en dejar de lado todos los preconceptos, en una suspensión provisional de nuestras convicciones, nuestro conocimiento preestablecido y nuestros juicios, entonces aprender cosas en su estado original, sin interferencia de cualquier teoría. Cuando evitamos nuestros valores y juicios, en el proceso de aprehensión del objeto estudiado, habilitamos ideas improvisadas que influyen en la comprensión.

Husserl (1950) aclara que el significado de la actitud de la época fenomenológica no es una negación del mundo, del objeto, del fenómeno, pero es una afirmación de la realidad tal como es y no como dicen que es, pues, al referirse al mundo, afirma: “[...] no negociar este mundo, como si fuera un sofista; yo no pongo tu existencia en duda, como escéptica; pero llevo a cabo la época 'fenomenológica' que me impide emitir cualquier juicio sobre la existencia espacio-tiempo” (p. 102).

En este sentido, la *epoché* propone ir-a-la-cosa-misma; eso significa no asumir concepciones previas, dejando que el fenómeno se muestre como realmente es. Colocamos el mundo entre paréntesis, cuando lo excluimos del campo evaluativo, cuando reemplazamos el mundo juzgado, pensado o evaluándolo en estado natural, sin predicados. Cuando se hace esto, no es el mundo real el que aparece, sino su significado y su esencia.

Así, se pretende alcanzar la actitud fenomenológica a través de la *epoché*, llegando a la evidencia apodíctica, es decir, la verdad, el conocimiento libre de prejuicios y reduccionismos científicos. Desde esta perspectiva, es necesario dejar ir nuestras posiciones secundarias, creencias y predicados que nos atribuimos hacia los fenómenos. Por tanto, al analizarlos, para poder captar toda su riqueza y complejidad, es necesaria una actitud fenomenológica a través de la *epoché*.

Además, la *epoché* es el medio que nos hace llegar a la verdad, que nos permite acceder a la verdad, a la realidad tal como es, sin la imposición de lo que pensamos o incluso de lo que piensan las teorías, en definitiva, sin conclusiones apresuradas. Así, la reducción fenomenológica significa la transformación de todos los datos en fenómeno, significa también la revelación de la esencia de las cosas.

Para cumplir la tarea de la fenomenología y suspensión necesaria prejuicios temporales, juicios previos o prenociones que involucran fenómenos. El objetivo es llegar a la esencia de las cosas y esto sólo es posible si tenemos acceso hacia el fenómeno tal como es en realidad. Con ese procedimiento metodológico es posible lograr la condición misma anti predicativa del fenómeno.

En cuanto a la reducción eidética, Husserl la entiende como la fase de descripción de datos considerados significativos. Es en esta etapa que la conciencia se vuelve hacia la propia cosa y no para interpretaciones ya formuladas. Es la descripción de las experiencias de la conciencia y sus actos relacionados. El objetivo de este paso es describir la esencia o la estructura del fenómeno.

Según Giles (1989): “[...] es a través de la reducción eidética que somos invitados a pasar de la facticidad contingente del objeto a su contenido inteligible” (p. 65). En este sentido, la descripción fenomenológica, según Husserl (2001), se trata de una metodología totalmente nueva, una metodología que entra en acción en todas partes donde temas como el objeto y el significado,

las cuestiones del ser, las posibilidades, el origen y la legitimación deben abordarse con seriedad. Es a través de la reducción eidética que tenemos contacto con el contenido de los datos originales de los fenómenos, con la descripción de las cosas mismas y no con su explicación, con la cuenta del mundo antes de cualquier explicación, con la descripción de lo irreflexivo, del mundo vivido, del estado anti predicativo de lo real, con el desvelamiento del mundo, tal como es en realidad, sin mediaciones teóricas, con la búsqueda de un fundamento riguroso para todo conocimiento que se pretenda, con la supresión de la actitud natural, y finalmente, con la revelación del ser de la cosa y no solo con tu imagen.

Por lo tanto, con la fenomenología, mediante el método de la reducción eidética, Husserl buscó (al describir la esencia de los fenómenos o su estructura de manera original, radical, rigurosa, buscando cambiar la cosa en sí al significado de la cosa en sí) suprime la actitud natural, revelando el ser. Intentó ser fiel a los datos de la realidad, a su condición fundamental de manera ética y humanizadora, proponiendo una filosofía, un método fenomenológico, un estilo de vida intelectual, abierto tanto a la vida como al sentido de las cosas, la valoración de lo humano, el diálogo, etc.

Husserl dejó una contribución, un legado a la humanidad en comparación con la tradición filosófica, como su inquietud era la verdad, el rigor, con la génesis, con el sentido, con la universalidad del conocimiento, situando la fenomenología como una de las principales referencias filosóficas.

III. HEIDEGGER Y LA FENOMENOLOGÍA DEL CUIDADO

El segundo paso que damos para comprender la fenomenología estructural como un prerrequisito para la educación es la consideración del pensamiento de Heidegger, cuyo tema central es la cuestión del ser, como veremos ahora.

III.1. HEIDEGGER, ONTOLOGÍA FUNDAMENTAL Y FENOMENOLOGÍA DEL CUIDADO

Heidegger piensa en el problema de nuestro tiempo, es decir, el problema del ser y el olvido del ser. Esto se opone al pensamiento occidental que va desde Platón hasta Nietzsche, un pensamiento que se fijaba en el ente. Entonces debemos preguntarnos: ¿Qué es una entidad? ¿Qué

es el ser? ¿Y cuál es la diferencia ontológica entre ser y ente? De esto es de lo que nos ocuparemos a partir de ahora, empezando por la cuestión del “existencialismo”¹⁸.

Hubo quienes llamaron a Heidegger “existencialista”. Jean-Paul Sartre (1965), en su conferencia *El existencialismo es un humanismo*, pretendía aclarar que el existencialismo podría constituirse como un humanismo secular, tratado como una forma de pensar que aborda problemas filosóficos a partir de experiencias posibles en existencia. Sartre no sólo clasifica, sino que nombra dos tipos de filósofos existencialistas: los primeros son cristianos, entre los que incluye a Jasper y Gabriel Marcel, considerados católicos; y los existencialistas ateos, incluido Heidegger, y los existencialistas franceses, incluido el propio Sartre. Sin embargo, esta tipificación fue inmediatamente rechazada. Jasper, por ejemplo, consideraría su pertenencia a tal escuela, consideraría también la muerte de la filosofía de la existencia; y Heidegger, en uno de sus cursos, habló contra lo que se llamó “existencialismo”.

Bornheim (2001) señala la posición del epistemólogo francés Gaston Bachelard, para quien Heidegger no sería un filósofo existencialista, sino más bien un filósofo “serista”. El refuerzo de Bachelard sigue siendo significativo para algo que el propio Heidegger ya había reiterado varias veces, de diferentes maneras, en diferentes textos y en diferentes épocas: “La pregunta sobre el sentido del ser [...] es y sigue siendo mi pregunta y mi única pregunta”, ya que se aplica a lo más singular”¹⁹ (p. 12).

Con esta afirmación del propio Heidegger, es posible decir que el cuestionamiento del ser es un tema transversal en la filosofía de la existencia, pero esta transversalidad no es suficiente para restringir a Heidegger a un “filósofo de la existencia”, ni siquiera a un “existencialista”²⁰. Podemos decir que Heidegger no es un filósofo existencial, porque los fundamentos o esencia de

¹⁸ Sartre, J.-P. *El existencialismo esto es humanismo*. París: Nagel, 1965, p.16-17.

¹⁹ HEIDEGGER, “Beitrag zur Philosophie (Vom Ereignis)” En: *Gesamtausgabe*. Vol. 65. Fráncfort del Meno: Vittorio Klostermann, 2003, p. 10. Podemos aludir a la carta “Sobre el Humanismo” (1946) como otro texto en el que Heidegger demarca su posición.

²⁰ KAHLMEYER- Mertens, Roberto S. *10 lecciones sobre Heidegger*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p 41-42. El autor señala la distinción que se establece debido a que el existencialismo tiene una peculiaridad frente a la filosofía existencial (la del filósofo danés Soren Kierkegaard, por ejemplo). Él hace una consideración de que el existencialismo es un fenómeno eminentemente francés y pretende repensar, aportando respuestas productivas, una Europa debilitada por el conflicto global.

su filosofía no están en la existencia. Una descripción fenomenológica de la existencia, en su obra, nos da acceso a una comprensión del ser, a una comprensión del significado del ser.

Heidegger entiende que la pregunta ontológica es la más original de las preguntas. Frente a las afirmaciones de que el ser es el concepto más universal, indefinible y evidente por sí mismo, utilizadas para descalificar cualquier intento de volver al tema preguntando por el ser, Heidegger encontrará evidencias, signos, de que la ontología tradicional dejó sin pensar lo que tenía más fundamental en el ser. Esto significa que ni siquiera la filosofía platónico-aristotélica y en todos sus desarrollos, desde la escolástica medieval hasta Hegel, habría conducido a un término satisfactorio, porque cada vez que la filosofía, como tradición metafísica, llegaba a ser, siempre la malinterpretaba como entidad. Cada supuesta respuesta que daba la tradición, tratando de determinar el ser, incluso cuando era concebido como idea, sustancia, esencia o con cualquier otro nombre, aun así, siempre era posible identificar un criterio que volvía al ser. Por tanto, estaba a un paso de la experiencia ontológica original.

Heidegger pretende rehabilitar la cuestión del ser. No sólo repetir un problema, repetir el camino de otros autores, sino retomar esta cuestión como una ontología fundamental. Realización de una investigación que dará lugar a una discusión sobre el ser, preguntando sobre todo por su significado.

III.2. HEIDEGGER Y SU MÉTODO DE INVESTIGACIÓN FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICO

Cuando abordamos el tema de Heidegger y el cuidado, presuponemos también conocer su método de investigación fenomenológico-hermenéutico. Para pensar esta cuestión recurriremos al propio Heidegger a través de la historicidad. Heidegger (2017) utiliza el método fenomenológico al iniciar una reflexión “[...] sobre cómo se debe alcanzar y garantizar la vía de acceso a la presencia (es decir, al *Dasein*) [...]” (p. 54). Heidegger (2017) plantea entonces la gran pregunta sobre el sentido del ser, la presencia como entidad en la que se investiga el sentido del ser. En este proceso de reflexión, señala que las formas de acceso e interpretación deben permitir a este ente “[...] mostrarse en sí y para sí [...]”. Tal como se presenta, en su génesis, es decir, “[...] primero que nada y la mayor parte de las veces [...]”. Así, el filósofo aclara que el tema será tratado de manera

fenomenológica y explica el término fenomenología, o incluso “ciencia de los fenómenos”: ante todo se trata de “un concepto de método”, que para el autor tiene como máximo la expresión “por las mismas cosas”. (p. 66-67). Para justificar la elección de la fenomenología, Heidegger (2017) parte del análisis de los términos que componen la palabra “fenómeno” (y *logos*), concibiendo formalmente “fenómeno” como todo lo que se muestra en sí mismo, lo que revela en sí, que está a la luz del día; mientras que *logos* es el discurso que “deja y hace ver”, aquello de lo que habla a quienes hablan entre sí. El autor concluye entonces que “fenomenología” es “[...] permitir y dejar ver por sí mismo lo que se muestra, tal como se muestra desde uno mismo” (p. 74).

Lo que vulgar y formalmente se caracteriza como fenómeno es la entidad. En este sentido y contexto, la fenomenología es la demostración de la entidad tal como aparece en sí misma. Además, por su carácter demostrativo, constituye una ciencia descriptiva. Sin embargo, el fenómeno puede tener un concepto fenomenológico, distinto del concepto vulgar que circunscribe el fenómeno en su sentido óntico. En el sentido “desformalizado”, nos preguntamos: ¿Qué fenómeno dejará atrás la fenomenología y nos hará ver? Según Heidegger (2017), es lo que en un principio no se muestra y, la mayoría de las veces, es lo que queda velado junto a lo mostrado, pero a lo que “pertenece esencialmente” y constituye el significado y fundamento, a saber: el ser de los entes. Es el ser de los entes que permanece “velado”, que se “oculta”, que “sólo se muestra distorsionado”, que constituye el fenómeno mismo, es decir, en un sentido privilegiado, en un sentido fenomenológico, ontológico y que: “[...] en esencia, es necesariamente objeto de una 'demostración explícita'” (pp. 75-77). Según Leão (2013), el “retraimiento de la realidad” es propio y propio del fenómeno como fenómeno y “[...] el misterio del ser sucede en este retraimiento, que nos hace sentir y experimentar no sólo lo que es sabe y conoce, pero también y sobre todo, lo que sucede fuera de las posibilidades de vivir y experimentar” (p. 41).

Para Heidegger (2017), el fenómeno de develar el ser de los entes es la posibilidad de que el ente dé la cara o se muestre en su totalidad. Podemos decir que la fenomenología, en este sentido, es ontología, es decir, la “ciencia del ser de los entes”. Para liberar el ser, sin perder de vista que el ser es siempre el ser de un ente, debe mostrar al ente en el modo de acceso que le es propio, que genuinamente le pertenece. Este es el punto de partida de la analítica existencial: “[...] asegurar fenomenológicamente el acceso” a la presencia, al ser que tiene primacía óntico-ontológica, ya

que al ser una ontología fundamental, la presencia puede plantear la cuestión del significado de ser general.

Leão (2013), en la obra *Filosofía Contemporánea*, describe la fenomenología del fenómeno, expresando todo su vigor: “En fenomenología, se trata de ver con los ojos de cada ser que se encuentra y tiene ojos. El fenómeno grita en cada esquina y grita en las plazas. Está en todas partes, en la alcantarilla y en el depósito de chatarra, en la vida y en la muerte, en el montón de basura y en el montón de estiércol [...]” (p. 34). Y Leão reitera sobre el fenómeno: “Ocurre abiertamente en plena luz, ya sea al mediodía o a medianoche. Basta abrir los ojos hacia dentro y hacia fuera [...]. El ser no está detrás de lo que es y es el ser. Detrás del ser no hay nada, ni ser ni ser, sólo nada”.

Heidegger (2017) dice que el λόγος de la fenomenología²¹ de la presencia tiene el carácter de ἐρμηνεύειν, de la interpretación, y que, a través de esta interpretación, en la que el ser se anuncia en su sentido propio y existencial, se construyen las estructuras fundamentales aspectos del ser que pertenecen a la presencia como comprensión del ser. La fenomenología de la presencia es, entonces, hermenéutica en el sentido original de la palabra, en el sentido de interpretación. El autor añade que en su sentido original el verbo ἐρμηνεύειν se refiere a “[...] la exposición que da noticia, en la medida que logra escuchar un mensaje [...]” (pp. 97-98), y que esta acepción del término le ayudó a caracterizar pensamiento fenomenológico en *Ser y el Tiempo*, a saber: “Se trataba y se trata todavía de hacer aparecer el ser del ente. Pero, sin duda, no de acuerdo con la metafísica sino de una manera que permita aparecer el ser mismo. El ser mismo significa: el vigor actual, es decir, de la duplicidad de ambos desde la unidad”.

Heidegger pregunta entonces: ¿sobre qué es? ¿Qué debería hacernos ver la fenomenología? Manifiestamente, lo que no se muestra primero es normalmente lo que se oculta a lo que se muestra primero y normalmente, pero a veces es algo que pertenece esencialmente a lo que se muestra primero y de manera ordinaria, de tal modo que constituye su sentido y fundamento. Tal es el ser

²¹ Según Heidegger (2017, p. 67), en su obra *Ser y tiempo*, la palabra fenomenología está formada por los términos fenómeno y logos: “La expresión Griego fenómeno, al que se remonta el término fenómeno, deriva del verbo φαίνεσθαι. φαίνεσθαι significa: se muestra y por tanto, φαινόμενον dice lo que se muestra, lo que se revela. Sin embargo, ya en sí mismo φαίνεσθαι es la forma media de φαίνω - sacar a la luz del día, poner a la luz”.

del ente (entidad). Es precisamente el ser, cuyo significado ha sido olvidado, el que debemos intentar transformar en fenómeno. En este sentido, la fenomenología constituye la forma de acceso al ser. Por tanto, “[...] la ontología sólo es posible como fenomenología”. La fenomenología se determina entonces como “[...] la ciencia del ser de los entes-ontología”. Ya que su acción principal consiste en fenomenizar el ser como último hogar de lo que es. De ello se deduce que “[...] la ontología y la fenomenología no son dos disciplinas diferentes, sino que ambas pertenecen a la filosofía”. En este sentido, ambos títulos caracterizan a la propia filosofía en su objeto de estudio y tratamiento metódico.

Recientemente se ha hablado de un primer Heidegger, el Heidegger del Ser y del Tiempo, y de un segundo Heidegger, el de la búsqueda del ser; llegando a decir que “de la orientación fenomenológica óptica dispersiva de *Sein und Zeit*, se pasó a la orientación ontológico-metafísica intensiva. No cabe duda de que, tras su primer trabajo, la analítica existencial no aparece más que esporádicamente, y que los temas del ser, la verdad y la diferencia ontológica, entre otros, ocupan un primer lugar. Es evidente el cambio de ciertos temas con el creciente predominio de otros. Sin embargo, no creemos que esto implique un cambio radical en su posición metodológica.

Observamos que la peculiaridad exclusivamente fenomenológica de Ser y Tiempo, orientada al análisis de la existencia, ha crecido notablemente en favor de una actitud de investigación sobre el pensamiento del ser. Por otro lado, Ser y Tiempo fue sólo el primer paso de la ascensión al ser, objetivo claramente primordial planteado en las primeras páginas de esta obra.

Al investigar y cuestionar la relación de interdependencia entre fenomenología y ontología, advertimos que la fenomenología, según Heidegger en *Ser y Tiempo* (2015), es existencia, camino de acceso y al mismo tiempo modo de prueba para determinar. lo que debería constituir el tema de la ontología. Por tanto, la ontología sólo es posible como fenomenología. Entonces, la ontología necesita de la actitud fenomenológica que investiga cuestiones sobre el ser de los seres, para caracterizarse como una filosofía diferente a la primera filosofía metafísica que pensaba sólo en los seres y sus entidades.

Respecto de la tarea de la ontología, el contenido de la fenomenología y cómo surgió una ontología fundamental, Heidegger, en *Ser y Tiempo* (2015), señala: “En su contenido, la fenomenología es la ciencia del ser de los entes, es la ontología. Al clarificar las tareas de una

ontología, surgió la necesidad de una ontología fundamental, que tenga como tema la presencia, es decir, la entidad dotada de un privilegio óntico-ontológico” (p. 77). Y amplía explicando por qué es una ciencia fundamental: “Pues sólo la ontología fundamental puede abordar el problema cardinal, es decir, la pregunta sobre el significado del ser en general. De la propia investigación se desprende que el significado metodológico de la descripción fenomenológica es interpretación”. Así, mientras la ontología fundamental piensa en la cuestión del ser en general, ayudándola como método, la fenomenología describe e interpreta el fenómeno del ser en general.

La pregunta filosófica de Heidegger se planteó sobre la cuestión del Ser. Observamos que, para él, la cuestión más digna de ser cuestionada es la cuestión del Ser. En su obra *Ser y Tiempo* expone la pregunta del Ser, además analiza la superación de la metafísica que se produce a través de la destrucción o deconstrucción de la historia de la ontología, proponiendo así la ontología fundamental. Además, la cuestión heideggeriana por el Ser se hace evidente en su pensamiento filosófico, desde una perspectiva ontológica, al tomar la pregunta por el Ser como una prioridad.

Heidegger, en *Introducción a la Metafísica*, presenta la etimología de la palabra “Ser”. “Ser” tiene tres raíces y estas apuntan a tres significados, el primero de los cuales es el más antiguo y específico, ya que tiene origen indogermánico. Para Heidegger (1987), la raíz proviene del sánscrito *asus*, significa: “[...] la vida, el ser vivo, que es en sí mismo, camina y se detiene: lo que tiene su propia consistencia” (p. 97). Sus contrapartes griegas son *eimi* y *einai*, y a su vez, tiene sus contrapartes latinas *sum* y *esse*, de modo que todos forman el conjunto *sunt*, en Latin y *sind* y *sein* en alemán.

Según Heidegger (1987), el segundo significado es también de origen indogermánico, que es *bhu* y *bheu*, con su correspondiente griego, *phyo*, que significa: “[...] surgir, prevalecer, imperar, llegar, por sí mismo, y por sí, mantenerse en pie y permanecer en esta posición” (p. 98). Y el término *Bhü* se entendía como *physis* y *pyein*, significando naturaleza y creciendo, teniendo el significado de aparecer y presentarse, es decir, estar presente, además de brillar, teniendo la connotación de aparecer.

Finalmente, según Heidegger (1987), el tercero de ellos: “[...] aparece sólo en el ámbito de flexión del verbo germánico *sein* (ser): *wes*, sánscrito: *wesmi*, alemán: *wesan* = to habitar, permanecer, detenerse” (p. 98). Es importante resaltar y mencionar que de esta raíz se originaron

las palabras: *gewesen*, *was*, *war*, *es* *west* y *wesen*. Este último, en su origen, no significa “lo que es”, en el sentido de *quidditas*, *quiddity*, sino perdurar, en el sentido de presente, presencia y, también, ausencia, de donde proviene el sentido radical, del latín, que viene en palabras como: *praesens* (presencia) y *absens* (ausencia). Analizando las tres raíces de la palabra “Ser”, emergen sus tres significados: vivir, surgir y permanecer. Gramaticalmente, desde una perspectiva morfológica, la palabra “Ser” nos muestra que al conjugarse en infinitivo, nos parece que ya no tiene validez, pues sus significados parecen perderse. Además, cuando este infinitivo es sustantivo se pretende esa desaparición de significados, convirtiéndose en un nombre que expresa y designa algo indeterminado Heidegger (1987). Para comprender el significado de “Ser”, es necesario plantearse la pregunta por el “Ser” mismo, y esta es la intención de Heidegger en *Ser y tiempo*. Para él, fundamentar y decir lo que se dice sobre el sentido del Ser es plantear la pregunta sobre el sentido del Ser. (Heidegger, 1987).

Es necesario plantearnos la siguiente pregunta: ¿Qué significa “Ser” para Heidegger? En *Ser y tiempo*, Heidegger afirma que todo el mundo utiliza y comprende el “Ser” a diario. Sin embargo, nadie parece poder decirlo. En la vida cotidiana, el “Ser” se hace evidente en las expresiones “es” y “yo soy”. Cuando decimos “esto es” o “yo soy aquello”, expresamos el Ser. Es algo que reduce todo a entes. En verdad, es que nada se sabe de él, ya que él no es nada, sino una nada fecunda y creadora que permite que todo sea, ya que son infinitas las posibilidades en las que puede dejar ser el ser de los seres, pues él permite que el ente sea cualquier cosa, emergiendo de él todo poder ser del ente.

El hecho de afirmar que el concepto de Ser es el más universal no quiere decir que sea el más claro. Al señalar lo más universal, no apuntamos a algo particular, sino a una dimensión que se encuentra en el todo y en todos. Por tanto, el concepto universal es el concepto más oscuro, y todo intento de determinación es siempre un intento de determinar un particular, es decir, una entidad. Todo lo que es, como señala Aquino (1225, citado por Heidegger, 2015): “La comprensión del ser siempre está ya incluida en todo lo aprehendido en el ente” (p. 38).

Y si el concepto de Ser es el más universal y el más indefinible, según la conclusión de su máxima universalidad, Heidegger (2015), cualquier intento de definir el Ser se verá frustrado, porque lo devolverá a la condición del ente. Además, el ser es todo lo que es, mientras que el ser

no es, sino que prevalece. El ser no puede definirse como una entidad. Heidegger llama a esta noción “diferencia ontológica”, por ser una diferencia irreductible en cuanto a la necesaria referencia entre el ser y los entes. Semejante diferencia irreductible siempre apuntará a un ser que nunca podrá reducirse a entes. La necesaria referencia señalada por Heidegger indicará constantemente que el ser es siempre el ser del ente, y nunca es el ente mismo. Así, el autor en referencia dice que sólo se puede concluir que el “Ser” no es un ente y la forma de determinar el ente, según la lógica tradicional que se basa en la ontología antigua, no se puede aplicar al Ser, sino al Ser. La indefinibilidad del Ser no prescinde de la pregunta por su significado, por el contrario, exige cuestionar el significado del ser.

Como señala Heidegger (2015) respecto del concepto de “Ser”, que es un concepto evidente por sí mismo, porque en todo conocimiento y enunciado o relación con los seres y en toda relación con uno mismo, se utiliza y en este uso se entiende la palabra “sin más”. Según el filósofo, todo el mundo entiende que: “el cielo es azul”, “soy feliz”, etc. Pero, en realidad, esta comprensibilidad común sólo demuestra incomprensión, de una manera que revela un enigma que ya está incrustado en todo ser para el ser en cuanto ser. El hecho de que vivamos en una comprensión del ser, y el sentimiento de ser al mismo tiempo envuelto en oscuridad, demuestra la necesidad fundamental de volver a la pregunta sobre el significado de “Ser”.

Dubois (2004) hace referencia a la diferencia ontológica entre ser y ente, señalando que no fue nombrado en Ser y tiempo, pero rápidamente fue tematizado en el curso de 1927 titulado *Los problemas fundamentales de la fenomenología*; y nombrado por primera vez en una publicación de *Sobre Essência do Fundamento*, de 1929. Aquí el ser no es el ente ni nada del ente, más solamente el ente es, de modo que el ser no es.

Mertens (2015) señala la comprensión del ser y su significado desde la perspectiva heideggeriana:

Pero, después de todo, ¿dónde tendríamos acceso a ser desde allí, ¿entiendes? ¿Cómo entenderíamos su significado? Para la investigación fenomenológica de Heidegger, la “comprensión” (*Verstehen*) es un rasgo existencial de la experiencia humana y a través de ella se abre un espacio significativo dentro del cual algo puede ser concebido como algo (p. 45).

Mertens (2015) concluye que concretamente es a partir de entender que una piedra de tiza puede tomarse como utensilio de aula, un bolígrafo como utensilio de oficina, etc. Es así como en la apertura del entendimiento, según la dinámica de la existencia humana, los sentidos permiten que los entes signifiquen lo que sean, es decir, ser entendidos como entes.

Mertens (2015) explica además que, para Heidegger, “sentido” (*Sinn*) es lo que se proyecta en un espacio integral, permitiendo que los significados de las entidades deriven de él. Entidades como ésta siempre se entienden en cierto sentido con lo que significan. Heidegger se propone desarrollar una ontología fundamental²² respecto del significado proyectado en la comprensión existencial que es determinante para el significado del ser como ser de una determinada entidad. La tarea de la ontología fundamental será realizar un análisis existencial del ser que somos, ya que pensar en el ser que comprende el ser significa, en este caso, indagar en el suelo existencial en el que se arraiga esa comprensión.

El hombre no es ni sujeto ni objeto, pero está ahí, arraigado en su existencia. Por eso, para Heidegger es importante pensar en la cuestión del estar en el horizonte de una fusión, de una armonía, de un ser que se lanza al mundo. El hombre sólo existe cuando está involucrado en una situación, en un contexto, porque, según el análisis de Heidegger, vivimos en una existencia no auténtica, por lo que podemos decir que, a diferencia de Heidegger, el hombre del siglo XIX vive buscando seres y no seres.

Heidegger entiende la nada como el momento en el que sentimos angustia, que para él no es miedo, pero que ocurre muy raramente dentro de la existencia y escucha el llamado del ser. Así, la nada que es nada es el velo del ser asfixiado por los entes, es la manera en que el ser se manifiesta a través de los entes. Para él, el problema del ser es la cuestión principal. Pero en lo más profundo del ser hay una nada, una nada de nuestra existencia que es finita. La muerte es el límite del ser.

²² Según Heidegger (1999, citado por Inwood, 1944), el autor critica el concepto de “ontología” por su tendencia a generar confusión con las disciplinas tradicionales que se centran exclusivamente en los seres. Sostiene que la ontología tradicional, defendida por Hartmann, sirve de refugio a la epistemología neokantiana, al examinar el ser o naturaleza de las cosas, y no sólo las formas de conocerlas, además de postular una jerarquía de entidades, que incluye a los inanimados, naturaleza, plantas, animales y humanos. Heidegger también rechaza esta estratificación, afirmando que la ontología fundamental busca superar la ontología tradicional cuestionando sus bases y fundamentos, llegando así al otro lado de la diferencia ontológica, que es el ser. Señala que mientras la ontología tradicional proyecta entidades a la entidad, el nuevo enfoque también proyecta la entidad a su verdad.

La muerte es un problema dentro de la existencia, pues es el momento en que el hombre se enfrenta al ser que es la muerte. *En Ser y Tiempo*, Heidegger destaca los momentos de la existencia que nos alejan del ente y nos sitúan ante nosotros mismos, a saber: la muerte, la angustia, la nada, el tiempo.

En el pensamiento del siglo XX la categoría más importante es el tiempo ontológico (ser) en el que el tiempo es más ser y por el contrario el espacio es más óntico (ente=cosa), y en el desarrollo del pensamiento heideggeriano el problema del ser es más amplio que la existencia, porque es histórica, tiene que ver con el lenguaje, con la técnica como ciencia. En el olvido del ser, el hombre se centra en sí mismo, en las cosas, pero es parte de un todo, y el ser se manifiesta en el hombre y en la naturaleza. El lenguaje es un camino que permite al hombre situarse en el mundo, cultivar su ser. La ciencia, en cambio, calcula, pero no piensa en el sentido del ser. Para Heidegger el ser es una angustia abierta al cultivo, sin embargo nos preguntamos: ¿Cómo cultivar el ser? Sabemos que es a través del lenguaje y la poesía.

Heidegger propone una destrucción de la historia de la metafísica no con el objetivo de negar la historia de la metafísica (la “primera filosofía”) y mucho menos de aniquilar lo ocurrido. Por el contrario, debemos mirar lo sucedido en un intento de superarlo, de rescatar el pensamiento original. Rescate no como algo nuevo, sino como rescate de su originalidad, retomando, retomando y recuperando el pensamiento original de la ontología dejado atrás y caído en el olvido, como es la cuestión del ser. En este sentido, la ontología fundamental propone un proyecto que permite pensar el escenario desde donde provienen las interpretaciones históricas que la persona existente hace del ser y de sí misma. Es en este contexto que tiene sentido hablar de una destrucción de la historia de la metafísica.

Heidegger (2015), en *Ser y Tiempo*, en el primer capítulo, destaca: “[...] la pregunta por el sentido del ser no sólo no ha sido todavía suficientemente resuelta o incluso planteada suficientemente, sino que también ha caído en el olvido, a pesar de todo el interés por la ‘metafísica’” (p. 60). Entonces, incluso si la metafísica ha predominado sobre la forma de pensar la filosofía a lo largo de la historia, ¿qué sucede?

El argumento fue que la metafísica no fue capaz de demostrar, de manera razonable y satisfactoria, la cuestión más digna de ser pensada y cuestionada. Muchos filósofos, al pensar en metafísica, taparon el ser, dando así voz constante al ente, y su entidad sucediendo así como un

verdadero enigma. Lo que sucedió fue que el ser pasó a primer plano, llevándolo al olvido y al estado de velamiento.

Platón y Aristóteles iniciaron así el ocultamiento del ser y esto continuó a lo largo de la historia de la filosofía. Esto entonces era *ousia* para los griegos, *idea* para Platón, *energeia* para Aristóteles, actualitas para los medievales, “realidad” y “objetualidad” para los modernos.

Desde esta perspectiva, la metafísica, aun permitiendo el desvelamiento del ser como entidad del ser en sus vicisitudes a lo largo de la historia, con sus cambios y transformaciones, lo velo como diferencia al ser. Era un juego híbrido de donación y sustracción, de velo y desvelamiento, de manifestación y retiro. Juego llamado “misterio del ser”, porque la metafísica constituyó la época de la verdad del ser en su misterio, y gracias a ello, en la historia de la metafísica, el ser permaneció velado.

Según Stein (2011), Heidegger, al mirar la metafísica, la ve como si a lo largo de la historia no hubieran podido mirar suficientemente su objeto principal. En este sentido, destrucción no significa extinción, aniquilación, cierre, sino un ejercicio de inmersión a un nivel más profundo. La destrucción de la historia ontológica, o la destrucción de la metafísica, o incluso la superación de la metafísica, permitieron volver a lo oculto, a lo que estaba envuelto en misterio. Concebir el retroceso no como un progreso, sino como un retorno que permitió sostener lo vigente en el momento actual. Entonces, superar la metafísica significa comprender cómo ocurre la metafísica hoy. Esta reflexión proporciona la revelación de lo más digno de ser pensado en la concepción del autor sobre Ser y Tiempo, es decir, el olvido de la verdad del ser.

La destrucción de la historia de la ontología en Heidegger aparece objetivamente en 1976, aunque ya era muy clara en 1922. De hecho, cinco años antes de formular el programa de destrucción de la historia de la ontología en Ser y tiempo, leemos en la conferencia titulada Interpretación fenomenológica de Aristóteles:

Lo mejor es pensar en la destrucción como el único camino a través del cual el presente debe afrontar su propia actividad fundamental; y debe hacerlo de tal manera que la historia plantee la constante pregunta de hasta qué punto el presente se ve perturbado por la apropiación e interpretación de las posibilidades radicales fundamentales de la experiencia.

(Heidegger, 1976, pp. 20-21).

Mertens (2015) concluye que lo que heredamos de la metafísica no significa la diezma de este legado como una ruptura, como pensaban Jasper y otros que no entendieron el propósito de Heidegger, sino más bien como un retorno a la tradición en busca del original:

Tal destrucción se produce como una ingeniería inversa que toma hermenéuticamente la historia de la metafísica en su situación más actual, acometiendo así un paulatino desmantelamiento de la suma conceptual autosuficiente en que tradicionalmente llegaría a ser. Por lo tanto, destruir, en este caso, ocurre como un retorno a la tradición para ver cómo lo original experimentó decadencia y se dejó obstinar” (piedra, endurece) (p.72).

Mertens (2015) percibe, el examen de sus contenidos, la indicación de sus prejuicios y la búsqueda de la liberación a través de la acción rigidizadora de este repertorio conceptual que, por un lado, desde hace siglos obstruye la comprensión del significado del ser y, por un lado, por otro, obstaculizaron los abordajes a la cuestión ontológica sobre otras bases.²³

Además, considerando que la filosofía de Heidegger constituye un nuevo enfoque a la cuestión del ser, podemos preguntarnos: ¿Qué nueva base estaría en juego aquí? En busca de la apropiación de lo original, y yendo contra la tradición, Heidegger entiende que la base original para la refundación de la ontología sería el terreno existencial de la entidad que comprende el ser, el estar allí o el estar en el mundo. Así, promover un diálogo con la historia de la filosofía y de la existencia humana podría reapropiarse de los conceptos metafísicos de la tradición para reconducirlos a su horizonte más apropiado.

III. 3. HEIDEGGER Y LA ONTOLOGÍA DEL CUIDADO

Pensar el cuidado desde la perspectiva fenomenológica de Heidegger a partir del análisis del hombre como ser en el mundo en su existencialidad nos proponemos interpretar toda la situación, es decir, la existencia del hombre. Pero para provocar mejor la posibilidad de pensar el cuidado en Heidegger, analizaremos cómo él concibe el cuidado como un Fenómeno que se produce en el ser humano. En este sentido, en su análisis existencial, Heidegger piensa en la

²³ Ibid.

presencia del ser- ahí (*Dasein*)²⁴ como una existencia abierta, porque presupone estar pre-hecho por un cultivo continuo que nos permita afirmar que la esencia del hombre estaría en el existir, que se entiende como cuidado porque es continuo y porque es auténtico, por eso dice que el cuidado es lo que permite una delimitación ontológica de la existencia de presencia o ser- ahí (*Dasein*).

Así, para Heidegger la pregunta por la existencia es la pregunta por la esencia del fenómeno que tiene su origen en la noción filosófica del cuidado (*Sorge*). Por eso el concepto de cuidado cobra importancia en varias áreas del conocimiento, porque busca pensar al hombre en su relación con la naturaleza, consigo mismo, con los demás y con el mundo en su totalidad. En este sentido, haciendo referencia a la amplia aplicación del término, es común encontrar la denominación “pedagogía del cuidado” vinculada a diferentes áreas del conocimiento como ciencias de la salud, educación y medio ambiente.

Heidegger (2015) habla del cuidado como dimensión ontológica a la que pertenecemos los seres humanos y para ello utiliza la fábula de Higino, en el párrafo 42 de *Ser y tiempo*, como testimonio pre-ontológico de esta estructura ontológica que expresa:

Una vez, cruzando un río, 'Cura' (Cuidado) vio un pedazo de tierra arcillosa: considerando, tomó una pieza y comenzó a darle forma. Mientras estaba reflexionando sobre lo que había creado, intervino Júpiter (Cielo). Cura le pidió que le diera espíritu en forma de barro, lo cual hizo voluntariamente. Como Cura quiso, entonces, dar su nombre al que había dado

²⁴ El concepto *Dasein* o Presencia, concepto equivalente a *Ser y Tiempo*, no es sinónimo de existencia ni de hombre. La palabra *Dasein* comienza a usarse en Lengua filosófica alemana del siglo XVIII como traducción de la palabra latina *praesentia* (presencia). Cuando utilizamos la expresión “ser- ahí” nos referimos a la palabra alemán *Dasein* eso en el *Ser y el Tiempo* él tiene una historia de su traducción: “Poco después pasa traduciendo también el término existencialista, por lo que comúnmente utilizado en alemán moderno es el significado de la existencia”. Cabe mencionar que *Ser y Tiempo*, generalmente se traduce a lenguas neolatinas por la expresión “ser- there”. Pero elegimos traducir *Dasein* como “Presencia” por cuatro razones: 1) para que no quede aprisionado por implicaciones del binomio metafísico esencia-existencia; 2) superar la propia movilidad de una Ubicación estática que sugiere “estar- allí” o “estar- allí”. El “pre” se refiere al movimiento de aproximación anticipación, constitutivo de la dinámica del ser, a través de lugares; 3) para evitar una desviación de interpretación que el “ex” de la “existencia” plantearía si permaneciera en el sentido metafísico de exteriorización, actualización, realización, objetivación y operacionalización de una esencia. El “ex” firma una exterioridad, pero interior y exterior se fundan en presencia estructurante y no al revés; 4) presencia no es sinónimo ni del hombre, ni del ser humano, ni de la humanidad, aunque conserva una relación estructural. Evoca el proceso de constitución del hombre, del ser humano y de la humanidad. Y en presencia de ese hombre construye su forma de ser, su existencia, su historia, etcétera. (cf. la entrevista de Heidegger con *Der Spiegel*, Ver Tempo Brasileiro, n50, set de julio/1977).

forma, Júpiter lo prohibió y le exigió que si fuera tuyo le darías tú nombre. Mientras 'Cura' y Júpiter disputaban por el nombre, surgió también Tellus (Tierra), queriendo dar su nombre, ya que había proporcionado un pedazo de su cuerpo. Los litigantes tomaron a Saturno (Tiempo) como árbitro. Saturno pronunció la siguiente decisión, aparentemente equitativa: 'Tú, Júpiter, por haber dado el espíritu, debes recibir en muerte el espíritu y tú, Tellus, por haber dado el cuerpo, debes recibir el cuerpo. ¿Cómo, fue 'Cura' quien primero lo formó, debe pertenecer a él, ¿mientras viva? ¿Qué pasa con el nombre? hay litigio, debería llamarse 'homo', porque él era hecho de humus (p. 266).

Fernandes (2011) puntualiza y analiza destacando en la Fábula: “el testimonio del ser que emerge y configura lo humano, mientras hijo del Cielo y de la Tierra, encuentra su origen primordial en el cuidado” (p. 278). Y continúa ocupándose del cuidado: “Por eso dice que los humanos son ciudadanos de dos reinos, pero que su ser está retirado en unidad de cuidados, cuidar mientras vive, y vivir para nosotros es cumplir la determinación del tiempo de pertenencia cuidar”. Y termina diciendo: “concibiendo el Cuidado, como el Cura que nos creó, entonces podemos decir que somos hijos del Cuidado, porque en ello estábamos generados como ser-en-el-mundo, venimos a existir como el ser que somos”. Así, “estando en el mundo al que pertenecemos cuidar, haciendo la experiencia de la existencia como el espacio -juego de la libertad, en el que el ser vive instalado en la familiaridad con la vida cotidiana y se sorprende en extrañeza de lo insólito”.

En este sentido, Heidegger (1967) concibe el lenguaje como el hogar del Ser que se manifiesta en el pensamiento, en el lenguaje y señala que: “En el pensamiento, el Ser se convierte en lenguaje. El lenguaje es la casa del Ser. El hombre vive en la vivienda. Pensadores y poetas sirven como vigías. Su vigilia es consumir la manifestación del Ser, porque, por su decir, hazlo lengua y preservarla en idioma” (p. 24-25).

Según Fernandes, (2011), “la fenomenología, como uno esfuerzo cuidadoso para pensar, no solo quiere hablar de cuidado, sino que quiere hablar desde el punto de vista del cuidado y con el debido cuidado que requiere la fenomenología del cuidado” (p. 17), porque según el autor sería descuidado hablar de cuidado, descuidando la dura prueba de pensar en la esencia y el significado del cuidado, trayendo esa concepción fenomenológica del cuidado, como pensamiento, seguimos

profundizando aquellos conceptos y seguimos preguntándonos qué es pensar, qué es un fenómeno en el contexto de la educación y cómo sucede, cuál es su significado. Fenandes, (2019) habla sobre el pensamiento, qué es un fenómeno, cómo ocurre y sobre su significado, expresando que:

Pensar, aquí, no es calcular, combinar información; sino más bien meditar, es decir, sondear, preguntar, cuestionar, investigar el significado de alguna cosa. Lo que provoca que el pensamiento es lo que se cuestiona cada vez. Es el “fenómeno”: la cosa ella misma en ella sale a la luz, irrumpe en el espacio -tiempo, en la apertura de la manifestación del ser. “Fenómeno” es también la erupción del ser, en su forma de tocar, la disposición del corazón y despertar en nosotros, afectos y pasiones, para entregarse en el horizonte del entendimiento y provocar en nosotros interpretaciones, dejar Venir al lenguaje y despertar en nosotros al silencio, la escucha y el habla. El “fenómeno”, sin embargo, es siempre algo misterioso. No solo duele, pero también retrae. No solo aparece, también se retira. No solo se revela, también se vela. Piensa en el significado de un fenómeno es seguir los caminos de tu donación y retiro, de tu aparición y escape, de su descubrimiento y ocultamiento. Es investigar el significado del fenómeno, es decir, es emprender el camino, siguiendo la dirección de tu pasaje, recogiendo sus huellas y sus ondas. En esto, al pasar, el fenómeno se convierte en fenomenología, es decir, el fenómeno se convierte en lenguaje, habla y calla. Pensar es recoger y aceptar la fenomenología del fenómeno, su idioma, su lenguaje y su silencio. (p. 38).

Y según Mertens (2015), para pensar en el cuidado, o en el ser que constituye el cuidado, Heidegger nunca se arriesgó a dar ejemplos singulares, sino que presuponemos y pensamos que una ilustración de lo que estamos hablando se puede dar correctamente en una carta que Vincent Van Gogh escribe a su hermano Théo, en 1883, expresando que:

Si algo dentro de ti dijo: “él no es pintor” y luego deberías pintar, hombre viejo, y esta voz será silenciosa, pero sólo de esto manera. [...] Es necesario, por tanto, ponerse en el lugar, trabajar firmemente, con la conciencia limpia, lo que está haciendo está de acuerdo con sus razones”. (Van Gogh, 1991, p.76-77).

Así, la presencia del ser está ahí, mientras que la existencia de Van Gogh está marcada por su poder de ser. Entonces la pintura es una ocupación existencial del pintor Vincent Van Gogh, tal como lo es a través de esta ocupación que se convierte en pintor y al pintar se convierte en pintor singular, por lo tanto nos permite prever el ser allí quien es quien está cuidando de estar en su existencia, resaltando así la relación ontológico-existencial que tiene al estar en el mundo, es decir, se da poder su presencia allí tiene relación con sus posibilidades de realizarse al estar en el mundo, como sucedió siendo Van Gogh un pintor, que su existencia está marcada por el “ser nada” de su poder de ser y se muestra en esencia de su ocupación de ser pintor. En definitiva, es desde el cuidado que el ser existe en apropiarse de su forma de ser. Y cuidar es comportarse de una manera que interpretativamente se encuentre uno mismo con su propia situación e historicidad según el significado, el modo de presencia o de ser-ahí (del hombre arraigado, en su existencialidad de una manera única y auténtica).

Y el cuidado de Heidegger tiene relación con la fenomenología, piensa que el fenómeno de cómo el hombre se sitúa en el mundo, como “presencia”, “ser - ahí” y con su validez del ser, en su historicidad y facticidad, abandonadas a sí mismas. Y como hijos del cielo y de la tierra, encontramos nuestro origen y esencialidad en el cuidado, como fuimos creados por él y liberados en el mundo para experimentar la existencia en su libertad y singularidad de la presencia del ser-ahí, que se manifiesta en la nada del poder ser y en la Angustia de pensar a través del lenguaje.

La investigación fenomenológica presupone pensar en el fenómeno en el ser que tiene su significado propio. Esto no significa pensar el concepto en su sentido vulgar como aquello que se muestra en una intuición sensible, no basta con establecernos en el concepto formal de fenómeno concebido por Heidegger como “el mostrar en sí”, sino que es necesario alcanzar el significado fenomenológico que apunta al ser, que apunta al sentido propio del ser como aquello que es más digno de toda interpelación, es decir, como aquello que provoca el pensamiento. De modo que la tarea del pensamiento fenomenológico a través del lenguaje es mostrar cómo el ser se da en el ser, cómo se muestra y cómo se retira. Así, el pensamiento fenomenológico aparece esencialmente como ontología (Heidegger, 1967, p.35)

Pero ¿cómo es la fenomenología del cuidado? ¿Ella mientras que el pensamiento fenomenológico se mueve en qué dirección? ¿Cómo concibe Heidegger el cuidado? La fenomenología del cuidado se mueve en dimensión de la pregunta por el sentido del ser. Por lo tanto, “cuidado” es un título ontológico, como pertenece a esta dimensión ontológica que nombra el ser de ese ser que siempre somos como seres humanos; dice el ser de ese ser que es actual y vigente en sí mismo, como presencia del ser- ahí (*Dasein*)²⁵. Así, Heidegger concibe el cuidado como una forma de ser, él dice como una estructura ontológica, sin embargo, el cuidado no se refiere a este o aquel comportamiento humano, pero prevalece como una forma de ser que se encuentra activo en todos y cada uno como comportamiento humano. Para que todo comportamiento humano sea cuidado y se cumpla como cuidado, siendo una conducta negligente o diligente, atenta o desatendida, positiva o negativa, siempre se cumplirá realizando cuidados, pues somos nosotros los que tenemos cuidado, sino, como una estructura ontológica, el cuidado es lo que nos tiene. Y en ese sentido pretendemos atención a lo largo de nuestra existencia, independientemente de lo que estemos haciendo y cómo lo hagamos, él quiere que hagamos algo o no, ya sea que estemos en silencio o hablemos, siempre, en cada momento, estamos entregados al cuidado, porque debemos cuidar mientras vivimos, como nos dice la antigua fábula de Higino presentada por Heidegger en *Ser y Tiempo*.

Por tanto, le toca a Heidegger (2015) considerar que la demostración de cuidado por la vida debe entenderse como curación en un sentido más originario de la palabra, es decir, en un sentido ontológico. Desde la misma perspectiva, Mortari, (2018) afirma que: “Es un hecho cierto e indiscutible que el cuidado, de la vida, es algo indispensable y esencial, ya que sin cuidados la vida no puede florecer” (p. 7). De modo que cuando se trata del hombre como entidad, todas sus actitudes están dotadas de cuidado, pero también debe estar en el mundo, el ser de su *Dasein* como lo afirma Borges-Duarte (2021). En este sentido, para Mortari, (2018) “el cuidado es ontológicamente esencial: protege la vida y cultiva la posibilidad de ser. [...]” (p. 10). Cuidar es, por tanto, ponerse en contacto con el corazón de la vida. De modo que sin vida no hay ser para el

²⁵ *Dasein* es un concepto central en la filosofía de Martin Heidegger, generalmente traducido como “ser-ahí”, “existencia”, o presencia que se refiere a la condición del ser humano como ser que existe en el mundo, consciente de su existencia. propia existencia y su finitud. Esta noción es fundamental para comprender el enfoque de Heidegger sobre la ontología y la experiencia humana. Para una discusión detallada de este concepto, consulte la traducción revisada de *Ser y Tiempo* de Márcia Sá Cavalcante (Heidegger, 2015).

Dasein. Ser, vida y cuidado están interrelacionados, como vivir es ser, ser es cuidar de vivir, porque la vida del *Dasein* es existencia. Así, la fábula de Higino trae una prueba histórica, preontológica, original e integral del *Dasein* que, según la propuesta de Heidegger (2015), es cuidado. Esta evidencia demuestra que el ser del *Dasein*, en cuanto ser en el mundo, estará allí, la presencia, tiene un carácter de historicidad, por tanto, anterior a toda ciencia contemporánea, es decir, en base al origen de la historia humana en la tierra. Nos queda ahora preguntarnos cómo el fenómeno de la angustia presentado por Heidegger en *Ser y tiempo* se produce como un estado de apertura privilegiada del *Dasein* al ser Y cómo revelaremos como seres humanos arraigados que somos como “Cuidado”.

Para hablar del cuidado desde una perspectiva fenomenológica partiremos del principio de que el “cuidado” se concibe como un fenómeno del compromiso de pensar, pero en esta hermenéutica del cuidado que proponemos describir y analizar “cuidado y afectividad” el pensamiento heideggeriano a partir de los aportes Borges-Duarte (2021) atender a la perspectiva del cuidado significaría, entonces, tejer una otra red de relaciones de interacción entre los seres humanos y, eventualmente, con sus *eikos*²⁶, que sin ser ajeno a la irrefutable teorización sociopolítica, podría constituir una alternativa hermenéutica a la pura factualidad de esto y así lograr otro nivel de comprensión humana, el que hizo un análisis y retoma de este tema, rescatando la historicidad en línea de tiempo de varios dialogantes desde esta perspectiva como: Ludwig Binswanger y Vladimir Jankélévitch. José Ortega y Gasset, Georg Simmel, Sigmund Freud, Donald W. Winnicott, Medrad Boss, Hans Jonas, Michel Foucault, Fernando Pessoa y María de Lourdes Pontasilgo.

En esta síntesis, según Borges-Duarte (2021), “ya que Carol Gilligan en 1982 utilizó por primera vez el término “cuidado” para caracterizar un rasgo fundamental del comportamiento ético en oposición a la comprensión de Lawrence Kohlberg (1981), quien se guió por el concepto de

²⁶ *Oikos*, en griego οἶκος, plural οἶκοι es el equivalente hacia término "agregar familiar" en Griego Antiguo. Un conjunto de bienes y personas que constituyeron la unidad humana básica antes del surgimiento de las primeras polis Griegas, formado por la familia en su sentido más amplio (más allá de la familia nuclear) el más grande *oikos* generalmente incluido en exploraciones agrícolas que era también la unidad de supervivencia básica en economía antigua. Entonces fue como un Palacio de segunda clase (pt.m.wikipedia.org/wiki/oikos.) FLORENZANO, MBB Polis y *oikos*, el público y el privado Grecia Antigua. São Paulo: Labeca –MAE- USP, 2001.

justicia en el que utilizó la idea de que el “cuidado” constituye un elemento axial del ser humano” (p. 15). Además de esto, después muchos siglos de permanecer en las sombras para sacar a la luz de la conciencia la importancia de una práctica relación estructurada entre el individuo hacia su entorno y los otros que viven con él. Además, muchas escuelas filosóficas que definieron el alcance de ayudar al hombre a conocerse a sí mismo y lograr en esta vida bienestar y felicidad. Lo que sólo se puede lograr a través de la práctica del cuidado: *epimelia heautoû*, el “cuidado de uno mismo” en idioma griego, *cura sui*, en latín.

En este contexto, muchos pensadores contemporáneos comenzaron a llamar la atención sobre la importancia de practicar el cuidado en la definición de desarrollo humano, especialmente desde mediados de los años 70, destacamos entre ellos (Hadot,Goucault) el hecho de tratar el cuidado en sus múltiples variantes.

Pero aquí hay que prestar atención a cómo Borges-Duarte (2021) señala que hay muchas formas de comportamiento en las que la atención a los demás y a uno mismo se manifiesta de forma habitual, desde la madre que mece a sus bebés en brazos hasta el médico que escucha al paciente para algunas de estas maneras ellos son espontáneos, pero otros han desarrollado el cuidado a través del aprendizaje. Además, todos estos tonos de lo que llamamos cuidado van desde la atención hacia otro y nosotros mismos, hasta el punto de tener escrúpulos en llevar a cabo una función vinculada al cuidado.

En este sentido, el significado de cuidado se diluyó en la inmensidad del empleo en contactos semánticos diferentes, lo que ayudó a acentuar su carácter vago y hasta banal. Entonces, es comprensible que sólo entonces tardíamente tendría que alcanzar la dignidad de concepto y objeto epistemológico. Todavía rescatando la historicidad, esta nueva condición epistemológica se manifiesta claramente en la abundancia de coloquios, seminarios y publicaciones que manifiestan diversas experiencias de cuidado presentes entre profesionales de diversos ámbitos de acción social como: educadores, docentes, terapeutas, enfermeros, médicos, etc. En este sentido, sería posible encontrar un rasgo interdisciplinario, en un enfoque que podríamos denominar “epistemología del cuidado”.

Sin embargo, es otro el enfoque que propone Borges-Duarte (2021), antes de ser una práctica profesional técnicamente perfeccionado, el cuidado es una forma de ser que caracteriza al ser humano, por lo que no es simplemente un comportamiento o deseo que algunos seres humanos revelan tener. Sin embargo, esta realización tácita implícita del cuidado constituye lo que se ha quedado en la raíz del olvido por muchos siglos en la historia de la civilización. Pero ¿quién defendió por primera vez? una hermenéutica de esta doble característica de todo ser humano fue Martín Heidegger en *Ser y tiempo*. Este enfoque es más integral que las diferentes formas de cuidar de sí mismos y de los demás. Además, esta perspectiva de consideración del cuidado, que es la base de la existencia humana y piedra angular de la construcción de lo que podríamos llamar “un universo sostenible”, es ontológica, de modo que no es meramente un objeto epistemológico, ni un término unificador para un enfoque interdisciplinario.

Para Heidegger el “cuidado” no se puede reducir ni a una perspectiva teórica ni a una vida práctica, pero es una dinámica ontológica (constituyente de la acción humana y estructura de la existencia del mundo fáctico. Así, en este ensayo, el cuidado se inscribe como la forma de ser que caracteriza al ser humano en su suprema dignidad. No pretendemos aquí generalizar con un concepto polisémico, pero si especificando cómo esta forma de ser ocurre en cumplimiento habitual de la vida humana y luego construir sobre esta base fenomenológica la necesidad de fundamentar prácticas específicas hasta hace poco marginales de cuál es la definición de “científico”. El ser humano, en el fondo, es cuidado, pero no en el sentido de una actividad infantil específica, tercera edad, sino algo que somos de origen, en relación con todo lo que existe, (humano y no humano). Es una apertura a la tierra y al cosmos que no se reduce a la visión reduccionista del depredador. El cuidado como forma de ser nos abre puertas para asumir nuestras responsabilidades (hombres y no humanos) y aceptar nuestras finitudes, etc.

Así, este camino, que combina el análisis de los textos de Heidegger con la investigación sobre la fertilidad de la perspectiva heideggeriana espacio abierto que nos invita a esto. La investigación integra diferentes contextos, así como diálogos con autores, campos y temas que trascienden los estrictos límites de la filosofía, aunque parte siempre desde la dimensión ontológica, o regresando hacia ella. Por lo tanto, estas preguntas buscan una perspectiva metaontológica, tal como la definió Heidegger en sus lecciones de 1928, es decir, la ontología de

la ontología. Entonces, nuestra propuesta en esta tesis es reflexionar sobre los aspectos fundamentales del concepto heideggeriano de “cuidado” (*Sorge*) en su contexto ontológico y en la temporalidad extática, que es propia, como fondo para diferentes enfoques ónticas. Así, la tesis heideggeriana del cuidado constituye el ser del ser humano " allí" es decir, la modalidad dinámica, estructura del ser en el mundo.

En consecuencia, con Borges-Duarte, (2021) desde el último cuarto del siglo XX, la noción de cuidado y cuidar aparece cada vez con mayor insistencia tanto en el ámbito de la filosofía como en el mundo cotidiano, adquiriendo, por lo tanto, un estatus teórico que no ha tenido durante siglos, de modo que hoy tenemos una fecundidad ontológica (filosófica) de la noción de cuidado. Además, la autora presenta el pensamiento de María de Lourdes Pintasilgo, quien busca traducir la categoría de cuidado en el espacio público a su resignificación, apertura u otraforma de relación entre humanos, es decir, un nuevo paradigma, en el que el cuidado teje una red de relaciones de interacción entre los seres humanos y entre sí con su oikos, es decir, con su realidad sociopolítica. Es en este sentido que proponemos “pensar” la noción de cuidado, a partir del análisis ontofenomenológico surgido de Martin Heidegger y luego llegamos a la interpretación de María de Lourdes Pintasilgo. La autora destaca que el primer registro de la idea de una “ética del cuidado”, sin antecedentes en el pensamiento grecolatino, helenístico y cristiano, sólo él tiene auténtico desarrollo a partir de los años 80 del siglo XX, que apareció fundamentalmente en la investigación que inicia la introducción de la categoría de género en la filosofía con: (Gilligan, 1982; Noddings, 1984; Benhabib, 1992). Era un intento de repensar lo que la filosofía tradicional no llegó a pensar, ¿por qué no fue? contemplada metodológicamente esa posibilidad, para que la práctica vital del cuidado recientemente lograda con una caracterización teórica. Y una segunda nota: la tematización clásica del cuidado, especialmente en Filosofía estoica y epicúrea, básicamente en la forma del “cuidado de sí”, del alma y del cuerpo, epimelia, que si bien teniendo derivaciones pedagógicas y políticas, no desarrolla la dimensión altruista y solidaria, ni preocupación por el mundo y la naturaleza. Pero hoy hablamos de cuidados en relación con el espacio público, no sólo como lo hicieron Hadot y Foucault, pero, sobre todo, el fundamento del “ser - uno - con -los - otros”, en un fenómeno primordial.

Pretendemos hacer un camino fenomenológico en el tratamiento de la palabra “ser-en-el-mundo” a la manera de los seres humanos, o ser, trayendo el ser de todo lo que hay. En este sentido, abarcamos los siguientes puntos fenomenológicos: el primero, lingüístico, que buscará mostrar lo que se esconde en la palabra -el tema del “cuidado”; el segundo, filológico (estudio científico de un lenguaje en sus textos escritos), había recuperado la célebre, conocida y banalizada fábula de la “cura”, que recordaba Heidegger. El tercero, una referencia histórico-filosófica, que explicará los entretrejos, las desviaciones en el camino, entendiendo el cuidado como un despliegue ontológico del concepto husserliano de la intencionalidad; el cuarto en un recorrido por los textos de Heidegger, que presentará adecuadas nociones heideggerianas de cuidado, en sus diversos y diferentes ámbitos de aplicación; el quinto, la fecundidad ontológica de la noción de cuidado en meditación de María de Lourdes Pintasilgo.

La autora expresa que la pretensión de ella es sólo decir que: la categoría fenomenológica del cuidado, como “existenciaria”²⁷, introduce en historia -no tanto de la filosofía como del ser-, por primera vez, la consideración de la responsabilidad ontológica intrínseca al hombre, no sólo en sí mismo (individualmente o colectivo), pero también para con el ser de todos.

Así, Borges-Duarte, (2021) describe y señala el cuidado como la propia responsabilidad ontológica del hombre hacia el ser como existencia y destaca que en la era de los dioses (Grecia) y en la era de la muerte de Dios (Nietzsche) la única esperanza de un futuro mejor (otro) que sólo puede sugerir cuando la humanidad asume tal responsabilidad por sus acciones, es decir, que los humanos deben reconocer y aceptar plena responsabilidad por sus actos y su compromiso en el mundo. Y lo hace, en un contexto, con referencia a la presencia humana en el mundo, inspirado en Heidegger, quien habla de “presencia” (*Dasein*).

²⁷ Según el Diccionario de Heidegger, (2002) deriva del francés existenziell (“existenciario”). Existenzial se aplica a la estructura ontológica de la existencia, es decir, los existenciales y sus interrelaciones, y a la comprensión que el filósofo tiene de ella. Que, por ejemplo, la Existenz implique estar en el mundo es un problema existencial, como lo es su comprensión filosófica. La existencia se aplica al abanico de posibilidades abiertas al Dasein, a la comprensión que tiene la elección que hace (o rechaza) entre ellas. [...] la distinción entre “existencial” y “existenciario” es análoga a la distinción entre “ontológico” y “óntico”, aunque estos términos no se limitan al Dasein. De lo contrario, optar por elegir y dejar de ser soldado o filósofo, son problemas existenciales. Además, Heidegger diferencia entre “existenciario” y “existencial”, donde existencial se refiere a la característica de la existencia concreta del Dasein, mientras que “existencial” se refiere a las estructuras fundamentales del ser del Dasein.

Para Borges-Duarte (2021) el campo semántico de “cuidar”, el significado original de la etimología del latín, en infinitivo, cogitare, que significa pensar. En la forma transitiva del verbo, cuidar es pensar: atender, reflexionar y, por tanto, interesarse, es decir, “ten cuidado con”. Además, para el autor, cuidar de nosotros mismos y de los demás, cuando, intentamos ayudarles en sus necesidades o dolencias, cuando los cuidamos. En este sentido, “cuidado” es a veces sólo estar atentos, otras veces inquietos para que nos abramos, ofreciéndonos en estos cuidados. Así, cuántas veces no estamos “cuidadosos”, ansiosos o temerosos de que suceda algo desafortunado en este sentido, “tener cuidado” es ser diligente, pero también cauteloso: es pensar sintiendo, teniendo en cuenta el significado futuro y el presente inmediato y lo que ya sabemos de antemano. Por tanto, cuidar es, en este sentido, una manera activa y pensante de estar ocupado en el mundo de la vida, como decía Descartes: “*Cogito, ergo sum*”, y podríamos, parafrasear al filósofo griego, me importa, *ergo soy*.

Todavía en el texto, para el autor, en latín todo esto se dice en dos palabras de distinta raíz: cura y sollicitudo. En este camino, Borges-Duarte, (2021) señala que: “La primera, sin perder este significado original, evoluciona en lenguas romances peninsulares (Corominas, 2000:186) con un significado predominante, restringido al ámbito de la salud: curar es sanar, intentar restaurar la salud perdida” (p. 28). Así, la autora cita a una amiga suya que dice: “hoy la curación es lo que buscan los médicos, mientras que el auténtico cuidado del paciente está reservado, profesionalmente, a las enfermeras y en la vida privada, a los familiares” (p.28).

Siguiendo, el término de “cura” se especializaba en algo que no sucedió en latín clásico. Por lo tanto, la curación proviene de *quaero* (buscar), integrando así el significado de buscar con compromiso alguna cosa. Pero su significado era más vasto, más amplio: desde lo más “cuidado” para matices de aflicción, enfermedad, ansiedad, solicitud, curación e incluso manejo o administración (*cura rerum publicum*) y culto (*cura deorum*) (Miguel, 2000).

Sollicitudo, por el contrario, se utiliza precisamente, es cuidado, en el sentido de “estar conmovido (*citius*, parte de ciere, moverse) o conmovido completamente (*sollus*)”, es decir, sentir inquietud, enfermedad, lástima. Se “preocupa” quien está angustiado por algo o alguien. Entonces es esta riqueza la que Heidegger le dará al término en el contexto de su filosofía.

En la curación, “moverse en una buenadirección”, en sollicitudo el “ser movido por” aquello que nos asalta o se presenta con nosotros. Así, Heidegger recogerá esta doble referencia al estudiar los fenómenos del impulso y la inclinación, pero el movimiento es una cuestión aquí, manifiesta sensibilidad o afectividad, por tanto, lo que hay en la comunicación con lo que está pasando en el mundo.

En consecuencia, con Ritter & Grunder (1995), encontramos dos términos para estos significados: “el cuidado de algo o alguien” que se llama *epimeleia*, que corresponde a la cura latina, documentada por Sócrates y derivada de la palabra más antigua *meléte*. En el mismo tono, Platón lo utiliza con frecuencia, desde la “Apología”, para designar “el cuidado de sí mismo”, que implica autognosis (autognosis- conocimiento de uno mismo), y por extensión, significa servicio a la polis. Desde luego aparece en filosofía y el significado de preocupación vinculado a sufrimientos y aflicciones, se recoge en la palabra *merimna*, usado sobre todo en poesía y en la tragedia.

Todavía tirando del hilo de midada, según Duden (1963) del alemán, volvemos a encontrar un término (*Sorge o sorgen*) que, con todos sus derivados (*FurSorge, Besorgen, Besorgnis, Versorgen, Sorglosigkeit, etc.*) que engloban los dos significados de cuidado: el primero, “inquietud y angustia”, y el segundo, “esfuerzo por o compromiso de ayuda”, por el otro.

Haciendo esa ruta lingüística, basada en etimologías, nos permite plantear la hipótesis de que comprender la realidad humana a través del cuidado y el cuidar requiere de la unión de dos vectores: el primero es pensar atentamente y conmovido en los demás en sí mismos”, esforzándose en ayudar a aquellos cuya vida continúa en cuidado, y el segundo, “a sentir la enfermedad inquieta, para advertir que vivir la vida cotidiana puede estar en peligro. Por lo tanto, hasta este punto del análisis el término se ha convertido en una noción, sin embargo, sin haberlo transformado en concepto, pero es esta noción la que aparece en la Fábula de Higino, que fue utilizada por Heidegger para introducir su concepto de *Sorge* como “ser del *Dasein*”.

Como ya fue descrito sobre el cuidado en otra parte de esta tesis, sólo mencionaremos algunos detalles que destaca Borges-Duarte (2021). El autor hace referencia a las Lecciones de 1925 sobre la Fábula, en latín, traducidas al alemán y reproducidas por Heidegger. En esta Fábula

aparece el cuidado como escultor del hombre, además, el cuidado es una figura alegórica, que parece tener un alcance mucho menor que un Titán por tan elevada misión de crear la especie humana. Pero lo esencial parece ser: que la condición humana no está acuñada ni por el espíritu ni por el cuerpo, que se prestan en vida, pero al morir se disuelven y regresan a quien de niños les prestó, pero lo que él dio forma: el Cuidado, que lo trasciende y lo mantiene vivo. Curación- por tanto, atención inquieta y tensión vital, que genera trabajo y, tantas veces, molesta vivir, porque el tiempo marca determina. Heidegger explorará esta alegoría como una “interpretación preontológica”, lo que exigiría el pleno desarrollo de la interpretación de la diferencia entre el “ser” del hombre (que es cuidado) y su “entidad” (compuesto psicofísico). Y las lecciones de 1921 sobre Agustín de Hipona resaltaron la importancia de estas dos referencias: “hay que dejar de lado todas estas diferencias teóricamente formadas, como cuerpo y alma, sensibilidad y razón, corporales y espirituales. El significado decisivo de los fenómenos no reside aquí principalmente”. Así, según Heidegger (2008) en otro extracto del mismo momento, discute la experiencia original y, en cada caso, el progreso, porque lo que importa no es qué, sino un cómo.

Luego no hay distinción entre el alma y su unión constitutiva que caracteriza ontológicamente al humano, pero es llevar el ser en su ser, cuidarlo, cuidarse, revelarse a través y en el vivir. Entonces, esto es huella temporal que define formalmente al Dasein como “estar-ahí” en Heidegger.

El cuidado como ser del Dasein tiene sus raíces fenomenológicas en profundizar la noción del enfoque husserliano de la intencionalidad. Husserl, al utilizar este término, derivado de la *intentio* escolástica, que Brentano había importado al ámbito de la psicología profenomenológica, pretende caracterizar así “el carácter fundamental del ser como conciencia (aparición de algo).

En este sentido, para Husserl (1962), en el ser consciente irreflexivo de cualquier objeto, nos dirige hacia ellos, nuestra intención ir en su dirección y orientación fenomenológica de la mirada muestra que este ser dirigido a, es un rasgo, una marca, esencial inmanente de experiencias correspondiente, o, es decir, ellos son experiencias intencionales” a la conciencia intencional que los fija.

La intencionalidad, desde la perspectiva husserliana, manifiesta la forma en que se accede a las cosas en sí la conciencia universal (noético-noemático), del griego noesis (pensamiento, mente humana) y noemático proviene del griego noema (filosofía que estudia las ideas). Por otra parte, Kant no hay cosas “en sí mismas”, en la forma precrítica que el filósofo considera imposible experiencia. En Husserl, ese fenómeno se está marcando como cognitivo.

Y Heidegger traslada esta correlación intencional al ámbito de la realización fáctica de la existencia, no en el sentido de una perspectiva, teórica o valorativa, sino en el de la praxis del vivir cotidiano, preteórico y preético, es decir, por lo que Husserl llamó el “mundo de la vida”, o la actitud natural. En el contexto del ejercicio efectivo del estar juntos con los demás, cerca de aquellos con quienes nos enfrentamos a diario a un contexto de existencia rico y pleno, ser humano significa cuidar en todas sus formas: atender a lo que sucede y ayudar, solidariamente, a los demás, y experimentar, sin descanso, la propia carrera palpitante encuentro del futuro, forjado en lo que ya somos y en lo que nos es habitual, pero también en inteligente y sensible. La escucha de lo que aún está oculto saldrá a la luz en la actividad humana. Así, el cuidado es la proyección de miedos y deseos y sufrimientos molestos por lo vivido y por vivir, pero también escuchar el llamado íntimo de la conciencia y la aceptación de uno mismo en decisión de autenticidad.

En esta forma de profundizar lo que inicialmente era mera intencionalidad, llegamos así al nivel en el que el fundamento de una comprensión del ser (del ser en general, de todo lo que existe y del ser en la forma particular y ejemplar del Dasein mismo) adquiere significado mismo) sobre la base, el fundamento, de la categoría ontológica del cuidado. Aquí, no se trata de cómo los seres humanos acceden al mundo (las cosas en su hacer/ ni tampoco indica cómo las entidades intramundanas irrumpen en la vida). Por el contrario, el cuidado es como la entrega del ser mismo en su aparición en la comprensión afectiva del Dasein, ya originalmente articulado en un comportamiento que se expresa en palabra y obra, modalmente identificable. Es en este nivel hermenéutico donde tendremos que formular el *novum* que la noción de cuidar puede aportar a nuestra realidad.

Heidegger (2008), antes de la elección del término (*Sorge*) el cuidado como forma de expresar el modo humano aparece mucho antes que la elección del término “*Dasein*”, que hace su

primera aparición pública en 1929, en la citada conferencia “*Der Begriff der Zeit*”. Ahora en Lecciones de 1921/22 oficialmente sobre Aristóteles, Heidegger (1989) todavía habla de “vida fáctica”, en lugar de utilizar el término Dasein, ya habla de “cuidar” como sentido referencial de la vida (*Bezugssinn des Lebens*) que analiza en varias direcciones y aspectos.

Y para Heidegger (1995), el análisis del libro X de las confesiones de san Agustín tiende a encontrar lo que él llama “categorías elementos fundamentales de la vida”, que dio continuación a esta importante meditación, apareció por primera vez en este contexto, con referencia a la capa de atención al “sentido referencial cambiante” (*wechselnder Bezugssinn*), del curare agustino, a saber, mientras que “preocupación” y “tratar con/ tratar con” (*Bekummerung* y *Umgehen mit*).

Además, Heidegger (1988) en 1923, en el curso de ontología con Hermenéutica de la facticidad, afirma que el cuidado es el “cómo estar “en” [en el mundo]” y este “estar en” es un “vivir desde (*aus*) el mundo”, es decir, desde el mundo como “lo que encontramos al estar ocupados” (p. 86).

Se basa en todo lo que fue expuesto, resumiremos así: el carácter formal de la estructura de cuidado y los fenómenos fundamentales en los que esta estructura revela al traducir, Heidegger, (1979, p. 406-408) dice en lecciones de 1925 que “el cuidado es, pura y simplemente, el término para designar el ser del Dasein” (pp. 406-408), constituyendo su estructura formal mientras que ser-estar- (residir)-en-el-mundo es “llevar el ser en su ser”. Así, para el autor esta estructura es un juego intrínseco de proyección-retroproyección estáticamente temporal, es decir, es un ser que [J1] se anticipa a la expectativa y al mismo tiempo en cada momento se lanza al futuro (de la experiencia hecha y almacenada en memoria. En este sentido, el autor, designa o nombra esta dinámica formal con un lenguaje complejo, que aquí nos basta con el registro: “la estructura completa del cuidado, en su sentido formal, está avanzando al borde de algo” (pp. 406-408). Además, es una estructura (múltiple), de diferentes modalidades de un esquema formal-temporal que se manifiesta, sin embargo, denotando un sentido pleno de existir. Desde esta perspectiva, una de las primeras de estas modalidades es “estar ocupado con” das *Besorgen*. “Tomar el ser en tu ser” significa cuidar del ser, ocuparse del ser. “Estar en el mundo, cuidar es, *eo ipso*, ocuparse de”.

En la vida cotidiana, es la referencia en facticidad de la existencia, es la atención cuidadosa, más pragmática, sin relación con ningún carácter excepcional (ejercicio habitual), es el nivel de actuación ajustado al patrón impersonal (nos resulta familiar, repitió). Sin embargo, en nuestras ocupaciones típicas de la vida cotidiana, distinguimos la atención hacia otros Dasein, con el que vivimos (uno- con - los - otros). Entonces, cuidar de los demás es una estar solícito, *freigewordene Sorge* “atención gratuita”, es decir, expresa atención plena hacia el otro, diferente y desprovista de lo que significaría “dejarse llevar” por la situación. Así, el amor se fundamenta adecuadamente en la comprensión del ser como cuidado en sentidoi antropológicos (Heidegger, 1994).

Así, para Heidegger (2002) “cuidar” es lo mismo que “comprender el ser” y comprender es “amar” (*lieben*), gustar (*mogen*), como dirá más adelante, respecto del pensar. Además, para Borges-Duarte, (2021) en la primera implicación: no hay entendimiento que no es afectivamente orientado, es decir, “preocuparse en Heidegger -como más tarde, explícitamente en Jonas- es siempre preocuparse por el futuro! ¡El futuro! La construcción-proyección de significado, que hace mucho pertenecía al mundo, es una apertura de prioridades, un poder de ser”. Así que no hay proyección si no fue arrojado a ser en el futuro, que constituye la estructura del allí, la predicción (*Worsicht*), en (*vorhobe*), etc. Por otro lado, la segunda implicación: cuidar mientras (*mogen*)- quien quiere decir “hacer posible (*moglich*), es poder escuchar al otro, es decir, poder escuchar tu ser y retirarte en el tiempo, además, es estar alerta al Peligro, experimentar angustia y “tener cuidado”.

Heidegger (1979), en Las lecciones de 1925 en “Ser y tiempo” aborda dos fenómenos que generalmente se pasan por alto en el análisis, a saber: la inclinación (*Hang*) y la pulsión (*Drang*), que las define como modalidades modificadas de cuidado (*Modikat der Sorge*). Así, la primera modalidad implica estar pendiente, o “dejarse arrastrar” por aquel que está al borde, es decir, no hay preocupación por el otro, solo como individuo sino como *Dasein*. Es el mismo que en Agustín aparecía como tentatio. Esta es una modificación privada de la atención, es decir, “estar atrapado en aquello de lo que estás al borde”, es decir, no ser libre, por tanto, no abrir posibilidades es lo contrario de lo que Heidegger llamó serenidad, *Gelassenheit*.

Por otra parte, la pulsión en cuanto fenómeno descuidado (*Drang*) insta y empuja en dirección de, aquí no se puede hablar de libertad, ya que la acción compulsiva y la represión ciega, no permiten descubrir algo más que lo que ya quieres encontrar. Por tanto, para Heidegger (1979), no hay, en cambio, un “amor” que ciega y, por tanto, el amor por él en los prolegómenos iluminaría. En este sentido, sólo la pulsión puede ser ciega, pero si es impulsada por el cuidado, en sentido auténtico, podemos abrir posibilidades, (su modo de impulsividad atenta e inquieta), es decir, permitir que el otro aparezca libremente o el ser que, de lo contrario se esconde.

Por tanto, la doble referencia en el contexto heideggeriano de la Ontología Fundamental, a la que dio la Historia del ser, es decir, comprender (amar) el ser en todas sus Manifestaciones significa ser libre, permitir que el ser acceda y se muestre libremente, por un lado, y por el otro, que otros humanos lo sean también. No es que existan compulsivamente (a nivel individual y colectivo), sino que pueden ser propiamente el ahí -del-ser, en el ámbito de la apertura al nuevo. En este sentido, a partir de mediados de los años 1930, el hombre se mostraría de esta manera como aquello que Heidegger llama: *Ereignis*: que significa “la apropiación recíproca local instantánea (*Augenblicksstatte*) entre el ser y su allí, apropiándose y liberándose de la relación entre el ser y lo dado, por otro lado, recibéndolo en el mundo (las culturas humanas) que establece como suyo propio (“allí”). Así, aquí es donde termina la ontología heideggeriana del cuidado.

A partir de la decisión de mi época en la historia , de la época a la que pertenezco entonces domino yo, y que es lo que influye en el fluido de la historia y está en el mundo occidental -occidens- que es el nuestro, lleva la decisión implícita de la modernidad , que entiende el cuidado como progreso de la sociedad del bienestar , pero con todo esto que implica la gestión de activos común , es decir, de un mero *besogen*, estar pragmáticamente comprometido en el trato intramundano con las cosas: de la naturaleza (de los hombres mientras trabajo, la cultura como empresa, educación del Estado de bienestar, como cuidado, en el sentido de gestión). Foucault (2001) denominó biopolítica a esta gestión pública de la vida humana y sus diferentes esferas, a través del poder político, y buscó investigar sus raíces en técnicas ligadas al “autocuidado” que provienen de la antigüedad. Recientemente, Stiegler (2007) destaca la necesidad de crear otra forma social de cuidado, como “cultivar lo que uno cuida, hacer dar frutos y, en este sentido, transformarlo” (p. 170), de tal manera que “educar a la población es formarla capaz de cuidar de

sí misma y de los demás, y no que reciba cuidados proporcionados por un poder, cualquiera que sea, y en nombre de unos conocimientos, cualesquiera que sean” (p. 171).

Por tanto , el pensamiento de Heidegger , en este sentido, fue un precursor y los aportes del pensamiento ético-político de algunos de sus discípulos como Hans Jonas , Hannah Arendt (asistieron a las lecciones de 1923 y 1924, el impacto que tuvieron en ellos, entregados durante su vida al cura), Michel Foucault y Giorgio Agamben , de este modo, denotan la necesidad , en el presente, de construir un espacio público en el que sea posible lograr - efectivo sin utopía - un mundo de cuidados, en el que constituiría el ejercicio de la atención como una apertura al ser, en sus diferentes formas , induciendo políticamente para la vida formativa de la educación . Además, María de Lourdes Pintasilgo, con ese camino teórico abierto e iniciado, en sus textos intentó transfigurar posibilidades de llevar a cabo este esfuerzo. Además, la atención llega a ella, con el ejercicio o práctica de lo que, en teoría, sería “responsabilidad”, como un “principio” de acción, a la manera de Jonás y una expresión resumiría su Pensamiento: el cuidado es el ejercicio fáctico de la responsabilidad.

Pudimos hacer varias preguntas sobre la relación de estos dos conceptos de Heidegger como ¿Cuál es el significado de cuidar las cosas, a los demás y uno mismo? No lo será cuando esto vuelva. ¿Cuidar la existencia? Y si la existencia ocurre, sucede, se materializa en el tiempo, ¿no ocurrirá el significado del cuidado como temporalidad? Estas son preguntas provocativas para ayudarnos a pensar en la relación entre cuidado y temporalidad con el debido cuidado basado en la concepción del autor, construido en historicidad de la existencia.

Para Fernandes, (2011,) el significado del cuidado se da como temporalidad y el cuidado se redirecciona cuidado de la existencia y respeto de esta relación entre cuidado y temporalidad describe sus particularidades, señalando que:

Por gracia de la temporalidad, la existencia parece extática. Como apertura al mundo – ya sea al mundo circundante, al mundo de la convivencia o al mundo mismo – la existencia siempre es un ser- fuera -de - sí mismo. Nosotros siempre estamos insistiendo en esta apertura del mundo, que se produce como una irrupción en medio del ser. Por otro lado, de manera igualmente original, existimos sucediendo en dinámica ek-estática de la

temporalidad, es decir, que temporalidad, en el fondo, somos nosotros mismos (p. 28).

Así, el autor concibe que la dinámica de la temporalidad se articula como una estructura de tres *ekstases*: futuro, pasado y presente, por tanto, para él, nosotros fuimos, desde el principio, enviados a nuestra propia posibilidad del ser. Entonces existimos antes de esta tarea de convertirnos en lo que somos, además, existimos en base al cuidado de nuestro propio por venir. Sin embargo, el pasado sólo puede asumirse como cuidado de nuestra facticidad (existencia), desde el cuidado del futuro y de la facticidad que se produce el cuidado del presente (lo que prevalece en el ahora). Para que cuando esta temporalidad sucede en su originalidad, se retira en gracia del momento. Entonces, la relación entre cuidado y temporalidad prevalece y está vigente en la casa del ser de los seres, tal como ocurre, sucede, en el aquí y ahora, como cuidado de la historicidad de la existencia.

La existencia es histórica, no porque ocurre dentro del tiempo ordinario del mundo, sino porque existe en lo extático y siempre ha sido experimentada como envío y destino, de manera única, experimenta la cuestión de la libertad y la verdad. De ahí que se pueda decir que cuidado y temporalidad se complementan, dialogan y se articulan como una estructura de tres *ekstasis* que suceden en libertad de desapego (*Abgeschiedenheit*) que deja ser (*Seinlassen*).

Para Heidegger (1994) “el cuidado bien entendido –es decir, el camino ontológico-fundamental– [...] no es más que el nombre de la constitución temporal-extática como rasgo dominante del Dasein, más precisamente, la comprensión del ser” (p. 237).

Por lo tanto en las siguientes secciones intentaremos mostrar cómo la existencia humana se traduce en una determinada experiencia tácita²⁸ del tiempo, ya sea revelando el significado o privación del sentido de realidad de cada persona y, por tanto, del estar-en-el-mundo en el borde de las cosas, intentaremos mostrar cómo esta comprensión del tiempo, que no es otra que la del ser mismo (del nuestro, a la manera del Dasein, y de las cosas, de nuestra vida cotidiana), adquiere relevancia para la práctica del cuidado en el contexto general.

²⁸ La etimología de la palabra eversión proviene del latín: “Eversione, evesio, eversionis”, colapso, gran daño, ruina, devastación.

En consecuencia con Borges-Duarte, (2021) el análisis existencial se distingue del análisis “existencial”, en el que “existencial” y “existenciario” es análogo a la distinción entre “ontológico” y “óntico”, realizada en Ser y Tiempo, porque aunque partiendo de esto, y manteniendo las estructuras fundamentales expuestas dentro de él, es decir, las estructuras de existencia y la correspondiente proyección del horizonte de reunión con las cosas – se mueve dentro del alcance metaontológico de lo concreto, es decir, de la entidad fácticamente existente, con sus propias características y formas de manifestación en cada caso. En este sentido, la “analítica” del Dasein, desde una perspectiva ontológica, revela el fenómeno básico de un ser-en (un mundo) para comprender lo afectivo articulado en el discurso (*befindliches Verstehen* y Rede) y tiende a caer en la extensión prolongada de la comprensión de la manera habitual. Así, siendo- hay apertura extática del tiempo, proyección instantánea de estar en el futuro e introyección al aire libre. como horizonte de encuentro.

Entonces, este todo –la totalidad del ser del Dasein- lo que Heidegger llama “cuidado”, *Sorge*: inquietud preocupada con el mundo y las cosas intramundanas, que al manifestarse hacen el mundo, haciendo presente lo que se guarda en un ejercicio constante de aceptación y lucha, en un constante movimiento de descubrimiento y ocultamiento, cuidar mientras la estructura de la existencia del (*Dasein*), en la que somos lo que somos, consume su significado como cuidado del ser, es decir, como cuidado de la verdad del ser. En este sentido, Borges- Duarte (2021), describe y señala que en Ser y tiempo, los capítulos V y VI están dedicados al análisis del “estar en” (un mundo) del Dasein, en su estructura fundamental, es decir, la constitución “existencial” de la “presencia”, a la que antes nos referimos como: “la comprensión afectiva articulada discursivamente, es decir, la institución del significado y su ser (o, es decir, tu dinámica) mientras *Sorge*, un cuidado inquieto.

Sin embargo, para el autor, este análisis “existencial”, en la medida en que respeta sus elementos constitutivos y su dinamismo, este no es un “análisis existencial” de la facticidad humana, sino dentro del alcance de su estructura formal. Además, el autor continúa describiendo que, un análisis de este último tipo, aunque basarse en eso y custodiar las estructuras de la existencia y las correspondientes proyecciones del horizonte de reunión con las cosas, se movería

por lo tanto dentro del alcance metaontológico de lo concreto, o, es decir, de la entidad fácticamente existente, con las características y formas de manifestación específica para cada caso.

Heidegger (1977), en el párrafo (§) 4, de *Ser y Tiempo*, dice que sólo sobre la base óptica es posible descubrir vínculos ontológicos: “el análisis sin embargo, el existencialismo, a su vez, tiene en última instancia sus raíces existenciales, es decir, ópticamente” (p. 13).

Borges-Duarte, (2021) reitera que lo que existe es el Dasein concreto cada uno, con base en lo que dijo Heidegger en el *Zollikoner* este seminario describe la dimensión completa en su duplicidad, que vendrá metaontológicamente desde arriba , pero no lo que correctamente trataba sobre Ser y Tiempo, que ahora nos ocupa, se puede decir entonces , ese ser-el- ahí (de ser) es “cuidar”: Primero , de mí mismo viviendo mi vida, involucrada y ocupada haciendo lo que tengo que hacer, preocupado por lo que quiero lograr o con lo que temo molestar. Así, para esta faceta del cuidado Heidegger utiliza el verbo “*besorgen*”, derivado de la misma raíz, y habitualmente traducido como “tratar con”, usado en el sentido de estar ocupado, sin dejemos de lado, sin embargo, el matiz de preocupación que podría describirse con el sustantivo *Besorgnis* (miedo, aprehensión), aunque apegado a lo concreto. Es decir, ¡ocuparse de hacer las cosas para la vida también”! tener cuidado con”.

Así en Heidegger (2004), el esquema del análisis existencia que ya apareció en el concepto de tiempo, que decía:

“El Dasein es la entidad que se caracteriza por ser-en-el-mundo. [...] tratar como el mundo, tomarte el tiempo para residir en él a la manera de ejecutar, realizar y realizar [tareas], pero también [en la forma] de observar, hacer preguntas y definir observando y comparando. El estar en el mundo se caracteriza por estar ocupado [*Besorgen*]” (pp. 112 y 34-36 y 35-37).

En segundo lugar, *Sorge* se preocupa por los demás, es decir, con aquellos con quienes vivo y que, como yo, son ek-sistentes (a la manera del *Dasein*). A continuación, Heidegger designa esta sombra de *Sorge* con otro derivado lingüístico: *FurSorge*, que significa asistencia, asistencia servicial. Por tanto, este es el significado que, del latín cura (así general como el alemán *Sorge*),

pasó hacia las lenguas latinas: curar es cuidar el cuerpo y el alma, es curar y curar, pero también con el uso de la espiritualidad católica del ordenamiento de las almas de los fieles.

El tercero, es “cuidar”: cuidar del ser en general, de lo que se da a mi manera y lo que sucede de la manera inadecuada, como el *Dasein*, es decir, cuidar aquí es dejar que “la cosa misma” comience a mostrarse, a aparecer en el mundo, constituyendo así, al fin, nuestra residencia en la tierra, donde todo tiene un lugar. Pero también puede ser *-verSorgen*, aunque Heidegger no lo hace, utiliza el término en este contexto, es decir: asegúrese de tener a mano y estar bien abastecido en este mundo con lo que necesitamos.

Por tanto, en Heidegger, (1977) en “*Ser y Tiempo*”, respecto a la interpretación ontológica del *Dasein* como cuidado, éste no es accesible ni siquiera una comprensión de la naturaleza preontológica del ser, ni el mero conocimiento óntico del ser, porque si el “ser es independiente de la experiencia, conocimiento y captación a través de la cual es descubierto y determinado” (p. 182). Así, “estar solo y en comprensión de los seres, a cuyo ser es inherente algo así como la comprensión del ser” (p. 183). Por lo tanto, el ser se da, sólo comprensión, que es el ahí *-existir-* (que la estructura la dinámica es el cuidado).

Para comenzar a seguir los pasos de Heidegger en el tiempo, en sus diversos elementos estructurales, en las especificidades del tiempo del cuidado, el tiempo “ek-estático” y el tiempo del mundo, buscamos inspiración en el poema de José Hernández, un poeta muy popular en Argentina, cuyo poema “El Gaucho Martín Fierro” hace una mención del tiempo como la demora de lo que está por venir, que, permítanme agregar, el tiempo como la demora del mañana que está por venir, lo cual, en cierto modo, dialoga con la perspectiva de Heidegger sobre el tiempo.

El Gaucho Martín Fierro

Moreno, voy a decir

Según mi saber alcanza

El tiempo sólo es tardanza

De lo que está por venir;

No tuvo nunca principio
 Ni jamás acabará
 Porque el tiempo es una rueda,
 Y rueda es eternidá;
 Y si el hombre lo divide
 Sólo lo hace, en mi sentir,
 Por saber lo que ha vivido
 Todo lo que tiene que hacer es vivir.

El tiempo del cuidado en Heidegger (1977), precisamente en *Ser y Tiempo*, está vinculado a varios elementos estructurales perfectamente vinculados. Su primer elemento se refiere al “estar adelantado” (*Sich-vorweg-sein*), que denota el proyecto integral que corre hacia (*vorlaufen*) lo que aún no es, pero que será. Además, en sentido propio y extremo, es ser-para-la-muerte. Sin embargo, en un sentido formal indiferente, es la anticipación (*Vorgriff*) de un futuro proyectado.

Por otro lado, el segundo elemento: “estar-ya-en” (*schon sein-in*) el mundo se refiere a estar anticipadamente, ante todo, lanzado, marcado por lo ya presente, ese propósito o previo tener (*Vorhabe*) del futuro. Además, en el sentido propio es apelación (*Ruf*) y repetición (*Wiederholung*).

A continuación, el tercer elemento – el “estar-en-la-frontera-de” (*Sein bei*) los seres intramundanos – traduce el ser residente (*bei, chez*) en el mundo, en la vida cotidiana, en la que yo Preveo con cautela (*Vorsicht*) lo que, allí delante, observo y puedo utilizarlo, porque está a mano. Pero no existe un significado propio o auténtico, *eigentlich*, de *Sein bei*: es la forma formalmente indiferente de “estar ocupado” (*beSorgen*) con las cosas que encontramos. "Estar al borde de... es estar ocupado".

He aquí un pasaje del propio Heidegger (1977):

La totalidad formal existencial del todo estructural ontológico del *Dasein* por lo tanto debe ser capturado en la estructura Siguiendo: Ser *Dasein* él quiere decir: estar-en -avanzado -ya -en (el mundo) como estar-en-el- borde -de (los seres que se-encuentran dentro del mundo) Este ser es el que da pleno significado a la designación de cuidado, que se utiliza en un sentido puramente ontológico- existenciario. (p. 192).

En consecuencia, con Borges (2021), lo que comúnmente llamamos “pasado”, “presente” y “futuro” se revela como estructura dinámica de atención:

1) En el sentido propio o auténtico, propio sólo del ser del *Dasein*: como *vorlaufende-wiederholende Augenblick* : carrera instantánea encuentro que se repite; es decir, ser escuchado siempre con antelación. Es este ser palpitante fuera de sí mismo extático lo que Heidegger llama *Zeitlichkeit*. 2) En un sentido formal indiferente, como *gewartigende-behaltende-Gegenwartigen*: estar presente, esperando y guardando lo que se presenta en el ejercicio de la vida cotidiana, estar ocupado es la atención al horizonte del mundo en el tiempo: *Temporalitat*. 3) Y en un sentido inadecuado o *uneigentlich*, como *gewartigende-vergessende-Gegenwartigen*, estar presente, que guarda (curioso e irónico) las cosas esquivas y las aventuras de la vida cotidiana, olvidando el propio ser, que en este trabajo la vida cotidiana se muestra. (Borges, 2021, p. 63-64).

Así, para Heidegger (1977), en *Ser y Tiempo* el tiempo extático del cuidado tiene estas tres dimensiones: “[...] la unidad proveniente de la estructura de cuidado reside en la temporalidad [...]” (p. 326); como lo describió anteriormente el autor en el sentido correcto o auténtico, en un sentido formal indiferente y en un sentido inadecuado.

Según Heidegger (1977), hay una oposición radical entre la autenticidad del momento culminante de la comprensión y la prolongación presente del día a día familiar, como podemos leer en el párrafo 68c: *Der Modus der Gegenwart es ausserste Gegenphanomen zum Augenblick*, ”. Nadie se aferra al momento, pero inquietantemente inmersos en la vida cotidiana, nos aferramos a las cosas presentes, en la forma indefinida del ahora, de tenerlas ahora, por tanto, dilatamos el tiempo presente, sin proyecto, ni siquiera me lo pierdo.

Para Heidegger, este detenerse en el mero presente, engañar la angustia en que se traduce la sospecha de finitud, es decadencia es falta de autenticidad óptica, en otras palabras, es el olvido de lo más importante. A pesar de eso la caries es lo que más claramente nos protege de enfermarnos. La plena autenticidad del cuidado, siempre en trance, de un futuro lleno de pasado, no sólo nos cansa, pero nos agota. Por eso, el tiempo del mundo –inapropiado, pero habitable– es el de aferrarse al presente, evitando ver lo que es angustia, lo que está ausente sin figura.

Respecto al paso del tiempo ek-estático al tiempo vulgar, la cosificación se puede decir que Ser en el modo del *Dasein* es existir y ek-sist. Está, en todo momento, buscando lo que está por venir y actualizado, preparado por lo vivido: es decir, estar- fuera (y no estar en uno mismo, en autoafirmación) autofágico. El tiempo del cuidado es el tiempo de la búsqueda.

En este sentido, para Heidegger (1977) *Ser y Tiempo*, las cosas se hacen presentes para nosotros, es decir, se nos presentan modalidades de acontecer en el tiempo, que es el nuestro, en el sentido de espera y guardia actual, tiempo presente, Gegenwart. Presente aquí indica aquí que la cosa está ahí-en-frente, a la mano, dentro del mundo, para un hacer uso de ella. Este estar presente (*Gegenwartig*) de lo que está presente (*anwesend*) en el mundo es entonces diferente del “instante”, Augenblick. En este sentido, lo que se puede decir es que la presencia estática y retardada de las cosas ante nosotros retenido, se opone al palpitar inquieto típico del *Dasein*, nunca “en presencia”, sino siempre en cada caso en “éxtasis”. Sin embargo, residir, vivir, “ek-sistir” en el borde de entidades intramundanas es actualizar su presencia esperando, incluso cuando se ha olvidado.

La diferencia entre el tiempo de las cosas y el tiempo del *Dasein* (que busca las cosas y las hace presentes) es una diferencia fundamental. La base de la comprensión del tiempo por parte de Heidegger, ya sea en atención directa y perspicaz, ya sea en recuerdo o en expectativa, constituye la base de la comprensión de Heidegger del fenómeno del cuidado como dinámica temporal es propio de eso una característica: todo lo que se hace presente aparece allí como “algo” para nosotros, es decir, como intramundano.

Mientras el *Dasein* hace al mundo, proyectándole significado, en cambio, y en esta misma dinámica, el mundo aparece como el conjunto de cosas que se encuentran en él –en su interior–.

En este sentido, la dinámica la estructura del estar-en (en el mundo) cristaliza en un horizonte mundano de seres y funciones. ónticos, que los humanos ni siquiera están dispuestos a exentos, ya que estamos involucrados en esto estructura de los seres intramundanos (estar-en).

Es del *Dasein*, mientras su estructuración objetiva, de la que emerge la comprensión habitual y objetiva del tiempo intramundano (de los seres en el mundo, “estar-en”), marcado por una presencia secuencia de “ahoras”, isomórficos, que el cronómetro mide con precisión infinita. Por lo tanto, el tiempo de las cosas, nacido del tiempo del *Dasein*, se reduce (y esto es un tema importante en fenomenología husserliana) al tiempo objetivo del reloj, que a su vez es entendido como una cosa, es decir, susceptible de medición y cálculo.

Respecto al tiempo ordinario, dice Heidegger, que es una modificación del tiempo del mundo: es estar en el tiempo, tener o no tener tiempo para hacer algo. De esta concepción vulgar y naturalista, incluso en ciencia que vemos en sus nomenclaturas. Por ejemplo, en cronometría, cronografía y cronología observamos designaciones inherentes a distintas ciencias positivas, que parten (onacen) de la aceptación tácita del tiempo como “algo” natural, físico o histórico, susceptible de ser medido y situado.

Entonces, ¿de qué deberíamos hablar y entender sobre la relación entre la realidad y los seres humanos? Desde el tiempo del *Dasein*, es decir, desde la temporalidad ¿ek-estático en su carácter siempre triádico? Del tiempo del mundo, de la expansión indefinida del presente en que nos llegan las cosas. hacia encuentro dentro del mundo? ¿O el tiempo cronológico, la intratemporalidad de todo lo que se sitúa en el fluir del ahora? Heidegger en los seminarios de Zollikon se limita a reflexionar sobre el tiempo del mundo, porque es en el trato con las cosas cotidianas que el comportamiento del *Dasein* (de la Presencia), que se basa la estructura formal de la temporalidad ek-estático.

Aquí surge la pregunta: ¿Cómo podemos entender el tiempo del mundo a partir de Heidegger? El problema del tiempo no es el primero que aparece abordado en los seminarios de Heidegger, como en las sesiones de 1964/65, el autor abordó la cuestión del espacio y la importancia del mundo, introduciendo a través de la hermenéutica antinaturalista, el tema de la “relación al mundo” (*Weltbezug*), que en *Ser y Tiempo* aparecía principalmente como “estar

en”, está al frente desde esta perspectiva, Heidegger comienza a pensar en el problema del tiempo, tal como había hecho en 1924 en Jornadas sobre “El concepto de tiempo”. Para él, en definitiva, la relación más inmediata que el ser humano tiene con el tiempo es la percepción de contar el tiempo y lo que nos permite saber “hasta dónde hemos caminado”, es decir, si tenemos o no hay tiempo para hacer alguna cosa o reunirse con alguien. Sin embargo, esta relación no puede ser el más original, porque para poder hacer estos cálculos tenemos que asumir que el “tiempo” está dado de antemano, antes que nada. Eso es lo que mide el reloj. Por tanto, el tiempo, para Heidegger, ocurre en tres dimensiones. El momento temporal se refiere al ahora (*Jetzt*), en el que tenemos algo presente; o mejor dicho (*Damals*), en el que reteníamos lo sucedido; o a uno luego (*Dann*), que esperamos expectantes. Ellos También pueden aparecer como hoy, ayer o mañana, como presente, pasado o futuro. Pero, en cualquier caso, contar el tiempo presupone que hay tiempo, que el tiempo está dado y que se puede utilizar con antelación.

Heidegger (1994) traduce esa experiencia del tiempo diciendo que “no hay datos temporales” (*Zeit-Angab*) en un anterior “regalo del tiempo” (*Zeit -Gabe*) es la profundización de este “don del tiempo” que pasa desapercibido en nuestro ejercicio de vida cotidiana, donde se revelará el significado de “tener tiempo”.

Para Heidegger (1994), entonces, tener o no tener tiempo, es registrarse siempre con un propósito para algo, o, en otras palabras, es un “tiempo para...”, que apunta en una determinada dirección, para hacer esto o aquello. Heidegger llama a esto *Deutsamkeit*. En *Ser y Tiempo*, en el párrafo 80, se dice: ¡*Bedeutsamkeit!* Lo que podemos traducir como “señalar”. Aquí no denotamos la intencionalidad de un sujeto, de la manera husserliana, sino el carácter de significación del tiempo mismo: [...] die *Deutsamkeit* gehört zur tiempo *selbst* (“traducción alemana”). La segunda característica es la datación, *Datiertheit*. Es la experiencia del tiempo como la “fecha” en la que algo sucedió, pasó o pasará. No es tiempo en el sentido del calendario, sino en el sentido de ser-dado, o ya sea el momento actual, el momento en que estamos aquí, o el tiempo más largo, el momento en que a nosotros nos esforzamos.

La tercera característica del tiempo en Heidegger, (1994) conocida como (*zeitliche Weite*), establece una conexión entre diferentes momentos, proporcionando un “rango temporal” que es a

la vez único y variable. En este contexto, se menciona una vívida imagen que ilustra esta idea: la urgencia de atar los zapatos y recuperar a los perros de la pareja en el pantano. Esta expresión parece capturar la esencia de la temporalidad en la que el presente se entrelaza con el futuro, subrayando la inminencia de ciertas acciones en un paisaje que evoca tanto la familiaridad como la imprevisibilidad del tiempo. La amplitud podría ser la de la conversación en el café o la del invierno pasado. Entonces no se mide por el reloj. Es un tiempo que dura. Es una época de la vida rica, densa, “donde” sucede algo, algo que nos afecta.

En cuatro dimensiones del tiempo todavía es señalada por Heidegger (1994): “[...] el ahora que, fechado, apunta a, extenderse también nunca es un ahora que solo estar conectado conmigo” (p. 60). Este tiempo, para el autor, es público: sólo es accesible en el estar con los demás, en el desempeño mundano de la convivencia, vida cotidiana, en la que, decayendo, tendemos a dejarnos llevar y arrastrarnos por lo impersonal. Por tanto, para Heidegger (1994), se fundamenta en el pasado, el presente y el futuro; No se trata de la vida cotidiana, de las fechas festivas y significativas, de las expectativas de encuentro y realización de tareas, de los momentos de paz o de inquietud, de los tiempos de equilibrio o de trabajo en los que hay que comprender la experiencia patológica del tiempo.

Heidegger (1994), cuando fue criticado por Ludwig Binswanger en los seminarios de Zollikon, por haber olvidado hablar de amor, o incluso por haber hablado de cuidado (*Sorge*) es un personaje sombrío, respondió:

Sorge (curación, cuidado), si se entiende en un sentido correcto, es decir, de manera ontológica fundamental, nunca se puede diferenciar en contraste amar, pero es el nombre de la constitución extático-temporal del rasgo fundamental de la presencia (*Dasein*), es decir, la comprensión del ser. (p. 237).

La respuesta de Heidegger, para algunas preguntas: Cómo entender lo que Heidegger llama *Sorge*, concebido en su etimología como “curar, cuidar”? ¿Hasta qué punto *Sorge* es lo mismo que “curar” y “amor”? ¿Hasta qué punto hay una coincidencia en estar entre los dos? ¿Cómo pueden entenderse ontológicamente “cuidado” y “curación” como amor? Y también: ¿Qué significa esto? ¿Pasaje de lo “óntico” a lo “ontológico”? Llamamos “óntico” a lo que se refiere o

que dice respecto a los entes, es decir, a lo que es, el ser. Y llamamos “ontológico” a lo que dice respecto al Ser. Esta distinción presupone una diferencia entre ser y ente. Pero ¿cómo sabemos que esta? ¿La diferencia entre ser y ente es una diferencia entre ser y no una diferencia entre entidades? Uno a la diferencia “óptica” la llamamos entonces “diferencia ontológica”. ¿Cómo podría haber una diferencia sin una referencia mutua? de modo que el ente y el ser difieren en cuanto se refieren entre sí. también unos de otros son una referencia entre ente y ente o incluso entre aspectos del ente, por lo tanto, es una referencia del Ser entre ser y Ser, una referencia ontológica. La pregunta central es ¿cómo prestar atención a la visión de lo ontológico? ¿Podría ser que sólo tenemos ojos a lo óptico? Por un lado, todos estamos de alguna manera ciegos a lo ontológico, pero, por otro lado, todos por naturaleza tenemos la capacidad de verlo.

Para Heidegger (1988), nosotros siempre partimos de una aprehensión de la entidad como ser, es decir, del ente en su ser. Visto de otra manera, siempre ya nos movemos en una comprensión del ser, aunque esa comprensión, es decir, inicialmente y la mayoría de las veces, no se lleva a cabo teóricamente, sino más bien “operativamente”, es decir, que pasa con y en nuestro propio ser, en- ser, in- existente en todo trato con la entidad, nosotros siempre aprendemos como un simple ser, como un ser de este o de ese ser. Por ejemplo, cuando vemos el instrumento en su instrumentalidad, el ser vivo en su vitalidad de vida, el hombre en el modo de ser de su humanidad, etcétera. A priori, “en -ser”, nosotros mismos siempre nos abrimos al ser, como siempre mantenemos una relación con lo que somos y al mismo tiempo con lo que no somos, con lo que podemos ser y con lo que debemos ser, en definitiva, con lo que nos estamos convirtiendo. Siempre ya mantenemos una relación de ser con nuestras posibilidades e imposibilidades del ser.

De esa comprensión, comprensión que es anterior a toda tematización, ya que es ella misma y en sí misma un poder de ser, que, aunque sea vaga, media y aún temática, podemos decir “es”, “yosoy”, “somos”., conjugando el verbo “ser” en sus diferentes formas y tiempos, abriendo entonces nuestras posibilidades de hablar, de nuestras cosas y nuestras causas. Pero la indicación por encima de Heidegger, somos enviados o empujados hacia lo “ontológico”. Se nos advierte que *Sorge* se entiende correctamente si es asumido de manera ontológica fundamental, es decir, como característica o una marca fundamental que caracteriza al ser humano como Presencia.

Para Heidegger (1988), lo óntico del ser que somos nosotros mismos es de tal manera, en sí misma ontológica. El humano como La presencia (*Dasein*) se cumple como y desde una relación con el ser, relación que se cumple como “comprensión”. Vale la pena señalar que cuando decimos “rasgo fundamental que caracteriza al ser humano como presencia “corremos el riesgo de un malentendido debido a la ambigüedad latente en este decir. Aquí no se trata del ser humano como sustancia (una “certeza de que”) ni de lo humano como sujeto, que es una manera humana que se da en la modernidad. Vale decir que el humano aquí no es sujeto, ni ser, ni objeto alguno. La comprensión humana del ser también no es ningún conocimiento objetivo y, como no es objetivo, ni siquiera es subjetivo. Solo hay un objeto donde hay sujeto y solo hay Sujeto donde hay objeto. Son polos de una relación que entra en vigor en base a la “funcionalidad”. Sin embargo, la Presencia es una etapa del ser humano, que se retira y escapa a esta validez de la funcionalidad. Es algo típico de una sociedad de producción en la que todo tal vez ya se ha convertido en un sistema y, como sistema, todo ya se convirtió en sociedad de insumos, recursos, producción y, en última instancia, conocimiento. Ahora bien, ¿qué es la Presencia entonces en este contexto? Somos y no somos Presencia dicho de otra manera, no siendo Presencia podemos ser Presencia.

Según Heidegger (1999), si, por un lado, el “poder-ser” presupone la necesidad de sustraernos a la hegemonía de la funcionalidad, o, es decir, de la objetividad y la subjetividad, del sistema y la experiencia, por otro lado, no es un escape óntico, pero para analizar de forma profunda, como una Introducción de carácter ontológica. En este sentido, presupone la intención de pensar el sentido del ser que prevalece en hegemonía de la funcionalidad, de seguir lo que allí se retrae, lo que está oculto y velado, lo que está custodiado y protegido, como “nada”. Hablar de lo humano mientras la presencia y el rasgo del cuidado no es describir al ser humano como algo ya constituido, como algo ya determinado que no existe, con características objetivamente dadas. No se trata del ser humano como sujeto que se constituye en sus relaciones con los objetos y con el mundo objetivo (con el otro como objeto y como sujeto en el mundo de las relaciones intersubjetivas). Es que todo lo objetivo y subjetivo (en racionalidad y animalidad) se encuentra ya en el pensamiento de la comprensión del ser dominante y hegemónico de la funcionalidad que prevalece hoy.

Sin embargo, hablando del hombre en cuanto Presencia es otra cosa. Significa abrir otro horizonte, otra perspectiva de comprensión, por tanto, de poder ser. Para Heidegger (1994), es un guiño al futuro. ¿Qué no se trata de entender el futuro como una prolongación del pasado y del presente, sino, un futuro del que emerge la posibilidad de un pasaje, de un cruzar, que reemplaza, lo humano en una relación original con el ser?

Sin embargo, este pasaje no se trata de pasar de algo real a otra realidad, sino de un poder-ser poder a otro poder-ser, es decir, un pasaje que es un salto hacia la libertad, que, abriéndose en el mundo, funda otra manera de ser para el hombre, una manera de ser que se llama Presencia, ya que permite al ser humano el allí del ser, que se rige en proximidad del ser, del ser no como funcionalidad, sino como acaparador de acontecimientos (*Ereignis*).

Heidegger (1994) entiende que la ontología no se concibe como una disciplina que estudia los seres, sino más bien una forma de pensar que busca preguntarse, cuestionarse e investigar el significado del Ser. Esa situación epocal, es lo que subyace y supera, al mismo tiempo, toda ontología, porque lo que está en juego aquí es la transformación en uno mismo Preguntar sobre el pensamiento: el paso del cuestionamiento sobre el significado del ser (el ser como ente) al preguntarse por la verdad del ser mismo. Pensar es, en este sentido, dejarse atraer por la fuerza de tracción del retiro del misterio del ser en las diferencias de nuestro tiempo. Pensar es, por tanto, fundar en lo humano el “medio” para revelar la verdad del ser. Desde esta perspectiva, la ontología fundamental es un sprint hacia el pasaje, es decir, una prisa por saltar, un primer movimiento a favor de la fundamentación de la verdad del ser humano como Presencia. Esto significa una transformación del ser humano de maestro de los seres a pastor de los seres.

Ahora necesitamos profundizar nuestra comprensión de *Sorge* en su sentido ontológico e investigar lo que tiene que ver con el amor, usando el camino de la hermenéutica del hacer preguntas basadas en lo que no es.

III.4. PRESENCIA Y AUSENCIA EN HEIDEGGER

¿Cómo entender la indicación que dice “cura”, “cuidado” como el nombre que se le da a la constitución extático-temporal de la Presencia (*Dasein*), es decir, la comprensión del Ser? Qué

quiere decir ¿Presencia (*Dasein*)? Sabemos que, en idioma En alemán, *Dasein* significa “estar ahí”; Por tanto, la palabra francesa Présence parece traducirse bien, el significado habitual de *Dasein*.

Para Heidegger (1994): “[...] en el sentido habitual, sin embargo, decimos por ejemplo: la silla “está ahí”; el tío “está ahí”; ha llegado y está presente; de ahí: presencia” (p. 300) ahora en griego *parusia* significa “presencia, apariencia, vida”, que en latín será *adventus*. *Parusia* se refiere al verbo *pareimi*, es decir, “estar presente, haber venido”. Presencia es lo que está ahí y se piensa, es decir, lo que vino y pasó. Presencia así es la vigencia, es el vigor lo que viene y sucede. Pero, en esta dinámica temporal, la presencia, sin embargo, pasa a entenderse como simple *ousia*, es decir, la presencia o lo que está presente, lo que hay. Sin embargo, la presencia se entiende como presencia del presente, como reposo en sí mismo (como auto subsistencia, auto consistencia) que apunta a ser en sí mismo de alguna manera cosa, *ousía* se traduce al latín como *substantia* (sustancia). Sin embargo, en historia de la metafísica la comprensión del ser se va vaciando: de la presencia y la simple presencia a la sustancia, de la sustancia por la mera ocurrencia ahí de algo (cosa), de cierto “qué” (*aliquid*).

En la modernidad, “qué” pasa a ser interpretado y representado por y para un sujeto, es decir, por una entidad que es fundamento (*subjectum*) de toda presentación dada en el conocimiento, cuya constitución se da como presencia de sí o como presencia de uno mismo (el “*mens*”, el “*ego cogito*”, la “*res cogitans*”) ella misma se convierte en la “sustancia” que está presente en sí misma y que de esta manera presenta y representa al ente en el proyecto del dominio calculador de todos los seres, a través de la ciencia y la tecnología. Por lo tanto, toda entidad objetiva (presente) y subjetiva (autopresente) es concebida en el horizonte de la funcionalidad, como un recurso, un procesamiento de producción infinito. La presencia se piensa desde la comprensión del ser, es decir, como un simple acontecimiento, desde la perspectiva de la instrumentalidad, de la disponibilidad para la producción.

En este sentido, todo se nivela en la impersonalidad, ya que el hombre se convierte en un “eso”, ya sea un elemento o un recurso fundamental en el vigor de esta funcionalidad técnico-científica, al servicio de la producción. Sin embargo, desde la ontología fundamental, “presencia”

(*Dasein*) nombra la comprensión y aprehensión de un “poder-ser” del hombre, del humano que se sustrae (es decir, se retira) del horizonte del simple acontecer (si como sustancial ya sea como subjetividad y objetividad) o incluso como recurso de funcionalidad productivo. Para Heidegger (1994), Presencia no simplemente es “eso”, pero es “quién”, porque responde no a la pregunta “¿Qué somos?”, pero corresponde a la pregunta “¿Quiénes somos?”. En este sentido, Heidegger (1988) entiende Presencia no simplemente como algo, un objeto, sino alguien; al mismo tiempo sería un error empujar la Presencia hacia el horizonte de la “persona ” la persona, viene siendo interpretado a lo largo de la historia, a lo largo del tiempo como una sustancia o tema, y hoy es absorbido en Impersonalidad funcional de la sociedad tecnológica y productiva la presencia entonces se presenta como un “ser- quién” y no como un “ser-que” surge su vigor del futuro (como fundamento del hombre futuro), porque en este sentido, es una llamada del ser que nos llega, es decir, llega nosotros los seres humanos de esta etapa de cambio.

Entonces, es desde la perspectiva del “ser-eso” que concebimos como Presencia (*Dasein, ousia*), en otras palabras, la mera Presencia en el horizonte del “ser-aquello” (ya sea como sustancialidad, como objetividad-subjetividad, o como recurso de funcionalidad) pasa a denominarse ausencia (*Wegsein , apousia*). Apasionado, implicado, enloquecido por la movilización total de la producción y de la dominación, por otra parte, encantado por los dispositivos y la disponibilidad de la operatividad de la funcionalidad y de la técnica (en todo momento y lugar), ocupado y preocupado por la entidad, en el hombre permanece velado, escondido en el misterio del ser. En esta etapa, el hombre “ni siquiera es allí” por el misterio del ser, porque esa clausura y ocultamiento que prevalece como olvido, o mejor, como olvido del olvido, sólo puede concebir el ser como nada, sólo puede tener un pensamiento que medite el sentido del ser como delirio.

Para Heidegger (1994), esta situación no se supera donde se condena la racionalidad con su carácter unilateral y donde se busca refugio “vivencial”. Posmodernidad entonces es una extensión de lo moderno, de la ausencia que consume en modernidad que no es un pasaje, pero solo una apariencia, porque solo se cumple en Presencia y como Presencia.

Según Heidegger (1994), Presencia es una manera de ser en la que el ahí, tomándose el verbo, como activo -transitivo, significa que Ser el ahí es, fundar el ahí, dejar prevalecer el ahí, es decir, el allí para el ser del ser. Presencia entonces es “estar allí” para el misterio del Ser en su ser proximidad. Por tanto, el cuidado es el ser (la fuerza y el vigor) de allí. En este sentido, el hombre fundado en Presencia deja de ser dueño del ser para convertirse en cuidador del ser.

Por tanto, la presencia puede operar como un “ser- quién”, que pregunta “quiénes somos”, porque ella no es algo, sino alguien. Entonces, en este cruzar, el hombre necesita transformarse para ser él mismo. Al preguntarnos cuál sería la necesidad de transformar al ser humano de ser el señor del ser a su cuidador, probablemente la respuesta sería el hombre necesita transformarse en “ser-sí-mismo”.

III.5. EXISTENCIALIDAD, FACTICIDAD Y DECADENCIA (PRECAUCIÓN)

En consecuencia, con Heidegger (1994), el cuidado se indica como un “rasgo fundamental” de la Presencia, por lo que aquí no debe entenderse el cuidado simplemente como una característica o propiedad óptica de una entidad que ocurre allí (es decir, de la Presencia como un acontecimiento), sino como resultado de un trazar y esto de imaginar.

En una palabra, lo humano como Presencia es una imaginación. No es, por tanto, la imaginación empírica (del griego, ἔμπειρία, *empeiría*, es decir, experiencia) ni trascendental, sino que es ante todo existencial -ontológica. Esta imaginación tiene el significado de sacar a la luz lo que vive y prevalece como un futuro poder. Significa intuir el futuro otra posibilidad de configurar lo humano y del ser humano como configurador del mundo, para que sea una Acción de crear desde el poder-ser. Esta es otra manera de esencializar lo humano, en la que se encuentra la humanidad del hombre abierto al misterio del ser. Entonces, imaginación aquí tiene el sentido de proyectar el fundamento de la Presencia en su poder fundamental de ser, como una limpieza del ser.

Para Heidegger (1988), en ontología fundamental, el cuidado aparece como una “totalidad” estructural”. Y la estructura es eso totalidad en la que se encuentra el todo entero en cada uno de sus momentos. Pero la totalidad aquí no es la suma de sus partes, porque en la Presencia no hay

ninguna ocurrencia (ninguna cosa o sustancia); también no es un sistema, porque la Presencia no es una entidad que se presenta en la forma de ser funcional (mecánicauorgánico, causal-eficiente o causal-teleológico). En este sentido, la estructura es una totalidad existencial, es decir, una totalidad que tiene la forma de ser de la libertad. Por lo tanto, las estructuras de cuidado son estructuras de libertad.

Sólo a través de la comprensión, el sentido de ser (horizonte/ comprensibilidad) del “ser-quién” y la libertad (ser- libre) puede ocurrir la comprensión del poder-ser de la Presencia, es decir, el cuidado. Así, describiremos y presentaremos la estructura del cuidado que reúne tres momentos: existencialidad, facticidad y decadencia (Heidegger, 1998). Pero ¿qué es la existencialidad? La existencialidad es el carácter ser de la existencia. Sin embargo, la palabra existencia, aquí, no tiene el sentido habitual de ocurrencia efectiva de alguna cosa, ni siquiera en el sentido filosófico tradicional, porque en el sentido tradicional la palabra “existencia” significa el “qué” del ser: que el ser es (qué-ser) y que es como es (cómo-ser). Así, esto se combina con la esencia (como posibilidad o poder) o quiddity: “qué” es la entidad (qué-ser).

Mientras que por un lado la esencia se entiende como una posibilidad o potencia, por otro lado, la existencia nombra el logro eficaz esa posibilidad. Nombra el ser real del ente: acto y realidad como eficacia. Existencia en el contexto ontológico fundamental significa la esencia (el vigor, la concesión de la propia validez) de Presencia (*Dasein*), de ser- quién. Se puede decir que si la existencia es la esencia (lo que sale y da fuerza) de la Presencia; la curación o el cuidado (*Sorge*) es la esencia de la existencia; y la temporalidad es el significado de curación (*Sorge*); entonces la existencia es (actúa como) temporalidad. La existencia es, por tanto, esencialmente extática, “ex-sistere”, que significa “estar fuera de uno mismo” (estar expuesto a la entidad), es decir, “estar afuera en la apertura del ser”. Por lo tanto, existir es estar inserto en la verdad del ser, arraigarse, persistir e insistir en ella.

Para Heidegger (1988), a partir de este el carácter extático es el que determina lo que es la entidad en cuestión (la Presencia). Este ser de la Presencia no es un “eso”, sino un “quién”, porque Desde esta perspectiva él no es una cosa útil o incluso un instrumento cuyo uso se da para este o por eso. Es por amor a sí mismo (*worumwillen*). Según la manera de decir de Kant, la Presencia,

como existencia, en su modo original, no es por amor a otro, no es un medio para un fin, por el contrario, es por amor a sí mismo (es un fin en sí mismo). En Presencia mientras exista lo que está en juego en cada decisión es el poder de ser tú mismo. Entonces, existir es en este sentido ser libre para poder ser más propio. Mientras exista el ser para poder ser propio, significa vaya siempre por delante de sí mismo, anticipándose a sí mismo, para perderse (*sichverweg*). Así, existir es superarse y trascenderse a uno mismo es superar al propio ser, es decir, en dirección del futuro poder más propio. En dirección en la que la presencia puede ser exactamente lo que es. Existir, por tanto, es estar bajo la ley de la libertad: conviértete en lo que eres (conviértete en quien puedes ser).

Según Heidegger (1994), el sí mismo es la regencia del yo, es decir, es el evento a través del cual la presencia viene a sí. Así, como la presencia viene en sí mismo y consigo mismo que puede apropiadamente asumir el ser para los demás. Entonces, es desde el sí mismo que el yo, el tú y el nosotros encontrarán sus formas apropiadas de ser. Además, el yo es el don de una apropiación y la apropiación de un don, y la apropiación de lo que no es tomar posesión de una cosa, pero significa ponerse en forma de poder ser más propio. En este sentido nos preguntamos: ¿Qué hace que la Presencia sea capaz de gobernarse a uno mismo y a la existencia? Es desinterés y renunciación. Pero no como una mera negación del modo inadecuado de querer apropiarse: querer poseerse sin conquistarse, sin adquirir la capacidad de poder ser, sin la capacidad de poder ser.

En consecuencia, con Heidegger (1977, p48), la renuncia no quita, da, es decir, la renuncia da fuerza a la inagotabilidad de la simplicidad, Por tanto, la renuncia no es una pérdida. En él no de la renuncia, prevalece el poder de ser, del sí a la verdad del ser, es decir, la renuncia anuncia lo velado y lo oculto (Heidegger, 2003). La renuncia todavía marca la retirada del misterio del ser, del otro de los seres, la renuncia no quita, ella da la fuerza, autoidentidad inagotable bajo la regencia de uno mismo. Así, la aptitud del poder-ser se consume como dedicación, en pertenencia ser, porque es crecimiento y maduración de uno mismo desde el ser. ¿Pero cómo surge la capacidad de poder ser? Sucede como una donación a la verdad del ser. Y dar a la verdad al ser significa recibir la regla del ser y la regla del ser consiste en provocar a cada ser hacia lo suyo; propio, es decir, otorga validez propia a todas y cada una de las entidades. En este sentido, es el ser el que deja y hace que los seres estén en su propio. Él es quien lleva a cada entidad a lo suyo. La capacidad

del poder ser, a través del cual la Presencia se hace misma, consiste en recibir del ser, el vigor de ser uno mismo y en comunicar este vigor hacia adelante. Sólo en pertenencia al ser es que la presencia lograr constancia y coherencia de sí mismo. Solo como esto ella puede decir adecuadamente yo, tu, nosotros. La existencia no es, por tanto, otra cosa, pero la insistencia, coherencia y constancia de la Presencia en verdad del ser.

Otro momento estructural del cuidado se refiere a la facticidad. Pero ¿qué es realmente la facticidad? Para Heidegger (1989), la facticidad es el carácter del ser del hecho de que la presencia ya existen, más presentes, de ya estar-en-el-mundo. La facticidad es diferente de la facticidad de la entidad dada simplemente al modo de ocurrencia o del ser a la mano que se da a la nada de la instrumentalidad. A pesar de ser reales, estos no lo son ellos existen mientras existan, ya que no tiene una forma de estar en el mundo, pero sólo llega hacia la presencia como entidades intramundanas.

Por otra parte, la facticidad es el a priori de la existencia, es decir, tu autodatidad, el ya ser-mismo, del yo al yo (autocorrelación). Sin embargo, el yo por sí mismo, y concretamente en el ser, en el existir, que él quiere di: da el tuyo responsabilidad de asumir este hecho de ya ser. La Presencia existe en lo concreto, debiendo ser ella misma, implicada por la necesidad de libertad. La facticidad es el hecho de que, siendo la Presencia ya está lanzado allí y ya se ha abierto como disposición, comprensión y lenguaje. Es el hecho de que ya siendo ella ya se precedió a sí mismo, es decir, ya está en camino hacia sí mismo y ya se ha lanzado al ser hacia un futuro poder, etc.

La facticidad es el hecho ambivalente de que la presencia no es fundamento de sí mismo y, al mismo tiempo, tiene que ser fundamento de sí mismo. El hecho de no ser fundamento de sí mismo, es decir, de estar ya arrojado al allí, en la apertura de la verdad del ser, muestra su nihilidad. El hecho de que sea su propio fundamento, es decir, asumiendo su poder-ser, cada vez, demuestra su libertad. La facticidad como carácter de presencia ya existe (ya -estando-en-el-mundo), entonces la Presencia asumir una y otra vez y cada vez, soledad de su singularidad y finitud de su mortalidad, en comunión, del ser - con - los demás, como cuidado (*Sorge*), ejercitándolo concretamente en ocupación (*BerSorgen*) con cosas intramundanas y preocupación (*FurSorge*) por

los demás, que se da en el ejercicio del propio poder-de-ser (poder-de-estar-en-el-mundo, poder-de-estar-con-los-otros).

La decadencia, como momento estructural del cuidado, constituye la inescencia de la existencia. En consecuencia, con Heidegger (1989), mientras que inescencia pertenece a la esencia como posibilidad; en verdad, así posibilidad de que inicialmente y la mayor parte del tiempo ya ha tenido lugar en facticidad de la existencia. Ella es lo opuesto a la existencia, pero este opuesto es precisamente el más común de ello, es decir, de la existencia, del darse. Por esta razón, el hombre dice "yo soy", pero en verdad no lo es, es decir, no aplica en propiedad del ser-mismo. Según ella, cada uno es ante todo "los otros": el "nosotros", que es "todos" y que es "nadie", en última instancia. A través de la decadencia, la existencia es arrastrada por el mundo de las cosas que le interesan, se mueve en relaciones interpersonal y se disipa en la charla, curiosidad, en ambigüedad publicitaria.

La decadencia es, por tanto, el desarraigo. Uno desarraigo basado en el hecho de ya estar con la entidad. Pero es, sobre todo, una cadencia es decir una posibilidad y un movimiento de la existencia, cuya característica y modo de ser es la precipitación hacia la nada negativa, es decir, la nada aniquiladora. Pero ¿cómo se produce la decadencia en su modo aniquilador? ¿No es que el hombre era destruido, pero es algo más que la destrucción del hombre? Es la aniquilación del trasfondo ontológico del ser-poder a través del cual el hombre puede construir su modo de ser, constituirse como humano en su humanidad. En él el hombre puede seguir siendo inhumano. La nihilidad, por lo tanto, no es la nihilidad de la no – ocurrencia, es la nihilidad que se esconde en eficacia, en cercanía a la vida, en exaltación de lo "concreto". Otro movimiento de decadencia es que, en él, la existencia huye de sí mismo, se enajena, se cierra, se aprisiona, en una palabra, gira alrededor de sí misma, como un vértice.

A través de la decadencia, la existencia cae en rezagos: del ser al ente. De sí mismo al mundo. Del mundo a lo intramundano; de simplemente dado como un objeto al recurso. La decadencia es una movilidad de la precipitación, que va de la validez al mero acontecimiento, de la colección a la dispersión de la multiplicidad, de la plenitud hacia el vacío, de la originalidad

creativa a la creatividad proveniente de la estereotipia, de la apertura o cierre, verdad hacia falsificación.

III.6. EL CUIDADO COMO CONSTITUCIÓN ESTÁTICO-TEMPORAL DE PRESENCIA

Como hemos visto, *Sorge* (curación, cuidado) es el nombre que se le da a la constitución extático-temporal del rasgo fundamental de la presencia (*Dasein*), es decir, la comprensión del ser. Que se constituye y articula con tres momentos: existencialidad, facticidad y decadencia. Ahora intentaremos entender por qué la constitución se llama “extática-temporal”. Según Heidegger (1988), la totalidad estructural de la cura o cuidado (*Sorge*), que se articula en momentos (existencialidad, facticidad y decadencia), no es un marco rígido en que se realiza la Presencia, ni mucho menos es un marco estático desde el cual el hombre construir su humanidad, la totalidad estructura de curación o cuidado (*Sorge*) es, en su esencia, temporalidad.

¿De qué no se trata esa temporalidad? Primero, no se trata de la intratemporalidad de la entidad intramundana que ocurre “en el tiempo”. En segundo lugar, esto no es una temporalidad psíquica, experimentada inmanentemente por un tema en su conciencia. En tercer lugar, la presencia no ocurre “en el tiempo” como si fuera algo intramundano, porque el hecho de que ella se interpreta como tal, es sólo una de sus posibilidades, olvidarse de sí mismo junto a cosas de qué se ocupa. Cuarto, la presencia no es conciencia pura y simple, en cuál y durante qué momento ocurre, si digamos, tanto el tiempo objetivo (físico) como el tiempo subjetivo (psíquico), ya que son formas obsoletas de entender la temporalidad existencial, desde la Presencia solo tiene tiempo y experimenta el tiempo porque ya es el tiempo. Quinto, temporalidad no es algo que ella tiene, pero algo que es. Como ejemplo tenemos: sólo cuenta el tiempo en el calendario porque necesita contar el tiempo en su ocupación, pero ella solo cuenta el tiempo en su ocupación porque su tiempo está contado, porque es mortal. Así, una marca, un rasgo de la temporalidad es, radicalmente, la finitud. Sexto, temporalidad no en el sentido de ocurrir o estar a mano, pero ella sólo está en la fuerza de estar vigente en las temporalizaciones: futuro, presente y pasado. Por tanto, las temporalizaciones no suceden unos a otros, porque en cada momento, la presencia es su porvenir (futuro), su haber-sido (pasado) y su presente, de modo que la unidad de estas temporalizaciones es temporalidad. Entonces, la temporalidad completa radicalmente el Ser de la Presencia, volviéndolo extático, es decir, fuera de sí mismo.

Para Heidegger (1989), las temporalizaciones son “éxtasis”, porque ellas son movilizaciones que empujan la presencia, constituyéndola como “fuera de sí misma”, como existente. Se puede decir que estos “empujones” abren la Presencia en su ahí la tornan abierta al ser, es decir, el espacio de la libertad, donde emerge, y prevalece la claridad del ser. Además, la temporalidad extática libera e ilumina el allí del ser, la Presencia en su existencia. Por lo tanto, en su carácter estético-temporal es que la Presencia es curación, cuidado (*Sorge*), ya que la temporalidad es el fundamento, la base existencial de la curación. ¿Y cómo se da el modo más inmediato del cuidado? Se da como ocupación (*Bersorgen*). ¿Y cómo son las ocupaciones? se dan el uno al otro con seres intramundanos, ya que ellos, de hecho, llenan los días del hombre. Todos los días, ellos tocan su vida diaria (tiempo de ocupación, tiempo de trabajo). Es en lo ordinario de la vida cotidiana donde la presencia tiene la experiencia de lo extraordinario que es existir. Y en familiaridad del ser-en-el-mundo, desde las ocupaciones cotidianas, que cumple su extraña forma de ser: la extrañeza de existir. En consecuencia, con Heidegger (1989), existente, la Presencia está próxima al ser que le concierne, próxima al mundo de las cosas, es decir, en el mundo de las ocupaciones, que es el mundo circundante. Existir es involucrarse en el mundo, por tanto, es tener que ver con las cosas e interesarse por ellas. Esto tiene que ver, sin embargo, con una visión, que es una circuncisión (que gestiona las posibilidades de ocupación con cosas alrededor). El compromiso de la Presencia está constituido por un aprovechar y retener posibilidades. Por tanto, el tiempo de ocupación es fundamentalmente el tiempo actual, el presente.

¿Es tal como se desarrolla, en otras palabras, con la apertura del allí a través de la temporalidad, que se abre también el modo de ocupación, que es el horizonte de todos los horizontes de las tareas cotidianas? Y el modo es un horizonte que se abre desde el “fuera de uno mismo” de la Presencia. La apertura extático-temporal del modo permite descubrir las posibilidades de uso de las cosas, la presencia actualiza estas posibilidades teniendo en cuenta tu propia existencia, cuidando de su poder de ser, que es también, de manera igualmente original, un poder de ser con los demás. Es desde las ocupaciones que se articula la convivencia cotidiana, y es en la impersonalidad de esta convivencia que cada persona es lo que hace en el mundo abierto de las posibilidades, de “todos”. Al no preocuparse por las cosas, según Heidegger (1988), el hombre tiende a dejar dominarse por el mundo, por el contexto o por el entramado de relaciones, referencias y remisiones en las que está comprometido. En el proceso de dejarse dominar por el

mundo, se deja absorber lo habitual y familiar. Así, la familiaridad del mundo termina reprimiendo y desviando la atención de la extrañeza de la facticidad del existir, que, por cierto, pertenece esencialmente a la Presencia y esta familiaridad se ve perturbada, sin embargo, de forma inapropiada, por el miedo.

En este sentido, el miedo perturba y confunde la actualización de posibilidades de uso, en las que la Presencia se mueve diariamente. El humor que hace posible el alejamiento de la presencia de este raptó en la familiaridad con el mundo es angustia. Pero ¿qué es la angustia? La angustia es un despertar del olvido del “yo” en los esfuerzos diarios que forman parte de la familiaridad con el mundo. Es un despertar, sin embargo, porque es un alejamiento. Además, ¿qué podemos decir sobre el papel de la angustia? Ella trae de vuelta la Presencia de su escape en el mundo y lo coloca cara a cara con él su ya -estando-en, en el su ya -sido- liberado, es decir, tu facticidad, revelando la extrañeza de la familiaridad cotidiana del estar-en-el-mundo.

Para Heidegger (1999), la angustia revela la nada del mundo. Y es con la nada del mundo, es decir, con su extrañeza, esa angustia es dolorosa. En este sentido, la angustia es una provocación a la Presencia, porque te ayuda a escuchar la voz silenciosa del grito que llama a la Presencia a ser ella misma. Ella propone a la Presencia su finitud y le hace asumirse en su mortalidad. Además, la angustia investiga a la Presencia por el salto de decisión que supone, en el instante, el llamamiento a poder ser más propio. Ella hace a la Presencia presentir la nada de la nihilidad de la facticidad de la existencia. Miedo y angustia demuestran que la presencia siempre es despertar de esto o eso, a manera en la inauguración de su existencia. Así, la angustia no es simplemente una desafinación con el mundo, sino que es una disonancia a través de la cual la Presencia puede volverse más sintonizada adecuadamente sin nada.

III.7. CUIDAR CÓMO ESTAR-CON-OTROS

Según Heidegger (1988), el mundo que se abre con la apertura misma de la presencia desde la temporalidad y también y de manera igualmente original es el mundo de la convivencia, del ser -con -los - otros. Aquí, para el autor, estar- con no es el resultado de la ocurrencia de una pluralidad de sujetos. El ser -con es la estructura a priori de la existencia. Si de hecho y ópticamente el otro puede hablar, está ausente. Fáctica y ontológicamente el otro está siempre presente, o mejor, co-

presente. En este sentido, Ser- con, como a priori de la facticidad, significa que el yo nunca necesitaré salir de mí mismo para entrar en el mundo del otro. El ser- determina, de antemano, que yo voy a estar ahí para siempre atento al otro, comunicándose con él, en el mundo compartido de la convivencia una comunicación ontológico-existencial. El mundo no es un mundo cerrado, sino un mundo abierto, a través de la disposición, la comprensión y el lenguaje, donde siempre ha habido apertura al otro, es decir, en la verdad, el mundo es un ser con muchos mundos.

Entonces, ser-con es el fundamento de nosotros. Eso no quiere decir que “nosotros” resultamos de la suma o reunión del “yo”. El “nosotros” se constituye a partir de la presencia común de los humanos en el ser-con. Por lo tanto, debido a que ya está en ser- con, la Presencia Siempre puedes decir: yo, tú, nosotros, vosotros. O decir Yo - tu o decir nosotros-tú No dependen tanto de la ocurrencia de los demás, ni de su número, sino del hecho de que los demás encontrarse en un determinado tipo de relación, donde el cuidado se lleva a cabo de esta manera o de esa manera.

Para Heidegger (2001a), la relación con algo o alguien, en cual podemos , estar , ser yo, en la medida en que esa relación tiene sus raíces en el modo de ser de la existencia y requiere ser entendida en su existencialidad: “[...] La relación existencial no puede ser objetivada. Su esencia fundamental es acercarse y dejarse interesar, corresponder, solicitar, una respuesta, basada en que la relación quede clara en sí misma” (p. 202). La relación depende del acercamiento, del interés, de la correspondencia, de la solicitud, es decir, en el cómo de la respuesta a la interpelación del otro, si esta respuesta libera a la recepción, donación y aclara sudisposición, estructurando la relación con los demás se rige, por tanto, por el cuidado. Esto puede ocurrir, por ejemplo, en el modo privado de indiferencia de la impersonalidad. Si el cuidado por los demás realmente ocurre, entonces oscila entre dos modos extremos: la negligencia y la solicitud. Las solicitudes pueden realizarse de manera inapropiada o inadecuada. En el modo impropio, la solicitud busca sustituir a la otra en responsabilidad por su cuidado. Ella entonces le quita al otro su poder-ser. Sin embargo, a su manera, la solicitud busca anticipar al otro en responsabilidad por su cuidado.

Por lo tanto, se muestra el cuidado ser-con - con los demás en solicitud, a su manera, y esto libera al otro para cuidarlo y apoyarlo para que pueda tener la capacidad de asumir por sí

mismo su poder de ser el mismo. Así, el cuidado solícito es aquel en el que alguien anticipa cuidar a otro, preocupándose por él de manera considerada, no para eliminar la posibilidad del cuidado, sino para preparar el camino para asumir la responsabilidad de los cuidados que se le encomiendan (cuidados reclamados con recurso y solicitados).

III.8. EL CUIDADO, COMO PODER-SER Y AMOR

¿Cómo entender el cuidado como un poder-futuro? ¿Y qué pasa con el cuidado como amor? Pudimos preguntar de otra manera: ¿Qué es esto el poder-ser del cuidado y el poder-ser-amor del cuidado? Y también: ¿No serían positivas las posibilidades de estar bajo cuidados? Ahora bien, el punto central de la cuestión del cuidado, en relación con el poder-ser, son verdaderamente posibilidades de ser. Si la decisión no se entiende como una elección. Sino como elección del poder-ser-sí, lo que decide, por tanto, del cuidado, es cómo se da el poder -ser-sí; es modo, es decir, las posibilidades de su poder-ser. Pero, en este caso el cuidado como “poder-ser y amor”, asumiendo una posibilidad de “poder ser” significa haber sido alcanzado por ello. Es decir, haberse encariñado con ella. Además, significa dejarse guiar por su tendencia, despegar en ella, creciendo en ella. Aquí, el gusto es el apego a la posibilidad, y este apego es amoroso. Entonces nos preguntamos: ¿Qué es el amor en relación entre cuidado y poder-ser? El amor es lo que posibilita las posibilidades. El amor es lo que lo hace prosperar. Hace que florezca bien. Por lo tanto, esto es lo que ha consumado, aferrarse a una cosa o persona en su esencia significa: amarlo y desearlo. Desde la perspectiva del pensamiento más originario, querer aquí significa esencializar, es decir, dar esencia. Querer es crear la propia esencia del poder. Pero de un poder que no sólo puede lograr esto o eso, pero también dejar que algo “haga efecto”.

Para Heidegger (1967), el poder de la voluntad es aquello en cuya “fuerza” se puede actuar correctamente, o estar en tu propia forma de ser. Este poder es “posible” en el sentido propio, aquello cuya esencia se funda o fundamenta en el querer. En este contexto, el amor, el querer como querer, como benevolencia, es la posibilidad de la relación de ser con, ya que el amor es lo que deja ser. El amor es lo que presenta la esencia, trayendo todo y todos para sí mismo. El fundamento del cuidado es el amor, como posibilidad de posibilidad de relación. Además, el amor como insistencia en el “estar- con” se produce, en su forma más propia, como diligencia y dilección (del

latín *diligo, dilectio*, el logos de la relación). Entonces aquí se entiende posibilidad como “poder-ser”, como capacidad y gusto de ser.

En cuanto al significado original de la palabra poder, como autoridad, se puede decir que la autoridad, mientras dinámica sea la acción del poder, es la capacidad de dar lugar a la concepción del ser, concibiendo este como la concreción de cocrecimiento y cocreatividad. La dinámica del poder, que actúa como autoridad, consiste, por tanto, en la posibilidad de libertad, es decir, en la amabilidad y cordialidad de dejarse ser. En este sentido, se puede decir que el ser, como poder, coincide con el bien, o mejor, es suyo Bondad (bondad, o vigor del ser del bien) que hace el movimiento de extenderse y retraerse. y este movimiento del ser, como ser-potencia, tiene lugar también donde se difunde e irradia en la su magnanimidad. Por otra parte, donde se retira y se vela, en la modestia de su simplicidad. Dicho de otra manera, es en la grandeza de su magnanimidad en la que todo surge, crece y madura, al mismo tiempo que en la simplicidad, en su sencillez y humildad siempre se retraía y se velaba.

En consecuencia, con Heidegger (2001b), el cuidado como “poder-ser y amor” se muestra en autoridad del ser. Y, como el poder, es gentil, porque su vigor no se impone, sino su fuerza es silenciosa. Su fortaleza es también la debilidad y la vulnerabilidad de la ternura. Queremos decir que el poder, en su esencia, no es otra cosa que querer. Como dicen: “querer es poder”. Con otras palabras, eso quiere decir: el poder es “violencia”, o mejor, la benevolencia, es decir, la “violencia”, es el deseo del bien, el querer el bien que hace posible ser. Se dan dicción y benevolencia. al modo de ser de la gratuidad (*charis*). La gratuidad es la forma original de ser cuidado. Desde esta perspectiva, gratis como fuente original, modo de ser del cuidado, es el origen, la fuente misma de todo ser, que brotando espontáneamente de las profundidades abismales del ser, sale y se convierte en la fuente, el flujo constante de posibilidades y logros de todo ser.

La figura de la fuente, el manantial, también llamada en el sertón Bahiano “cacimba”, permite pensar en las posibilidades y realizaciones de todo el ser, porque esta figura nos ayuda a intuir esto, si tenemos presente la manera de ser, la manera de ser vigente desde la fuente. Entonces, el modo de ser, de vigor de la fuente, expresa el modo de ser originario, frontal, de cuidado, de todo el ser del ser, en el que la fuente, la cacimba bahiana, es el origen de una fuente en su flujo.

En el movimiento del ser, las aguas de una primavera brotan de las profundidades de la tierra burbujeando y moviendo los granos de arena. Ellos serpiente entre rocas, lágrima regiones, son lejanos, acogedores y recolectores de afluentes, ensanchándose y profundizándose hasta sumergirse en el gran mar. El ser del ser cuida la fuente, porque ella, dejando y haciendo aparecer la primavera como tal, nunca se muestra, sino al contrario, se retira al vigor de su renuncia la fuente él se va todo aparece, pero ella misma se esconde en verdad de la *buritis*.

En Heidegger (1989), *Ereignis* es la palabra que nombra al ser como ser, como acontecimiento originador de la apropiación, regencia originaria y fuente de propiedad, que en el dejar ser, hace que cada cosa surja por derecho propio. Sin embargo, en su forma original, se decía que *Ereignis* era *Eraugnis (Ur-augnis)*, es decir, la mirada original, el objetivo original. Es el vigor del momento (*Augenblick*). Es decir, el “parpadeo de ojos” en el que presencia y ser se encuentran en su copertenencia. El instante en que la Presencia se abre, irrumpe, explota, como un claro del ser, y, en su Libertad y transparencia, deja que el ser mismo de su relación del ser con el ser es original y busca al hombre como Presencia, es decir, como apertura.

Heidegger (1994) señala que la relación entre el ser y el hombre es una relación elevada, de tal manera, que el Ser mismo es la relación, que atrae hacia sí la esencia del hombre al aire libre de esta relación del ser con la esencia del hombre, experimentamos el espíritu. Para Heidegger (1996), lo que el pensamiento buscaba expresarse en el Ser y en el Tiempo, lo que se quiere lograr es algo muy simple y, por ser simple, el Ser sigue siendo misterioso. La tranquila proximidad de un vigor (*Walten*) que significa “[...] que la fuerza no se impone y la proximidad se esencializa como lenguaje [...]” (p. 54).

Así, dejar ser es salvar (*schonen*), no en el sentido de no usar, sino en el sentido de cuidar de atención y cariño. Heidegger (1994) expresa esto sobre el ser señalando: “Ahora bien, precisamente el ser, que, cada vez y de nuevo, deja ser lo que es y cómo es, es liberador” (p. 9), deja todo descansa en su esencia, es decir, lo que cada cosa trata con cuidado y cariño. Si el hombre existe, significa que está en el espacio libre para la resonancia y transparencia en la que el ser confía hacia el hombre y el hombre confía en sí mismo en el ser está la verdad. Aquí se trata de la verdad como el misterio del ser. Es el juego amoroso de aparecer y retirarse, de dar y retirarse. Esa

insistencia en la verdad del ser es cuidado (*Sorge*). Entonces, la base. El cuidado es la relación amorosa con el ser: la filosofía (del *philein*, al amor, al *sophon*, el ser-como- “uno-todo”).

Tratar el cuidado como amor en Heidegger presupone insistir en la búsqueda de la verdad del ser. Esta insistencia en La verdad del ser es cuidado (*Sorge*). En este sentido, la relación característica, de la presencia con el ser amoroso, tanto de la presencia hacia el ser, como del ser hacia la presencia. El ser se entrega, al hombre mientras presencia. Por tanto, el fundamento del cuidado concebido como amor en Heidegger es la relación amorosa con el ser en insistencia la verdad del ser, está, en el cuidado.

III.9. HEIDEGGER, CUIDADO, ANGUSTIA Y TEMPORALIDAD

La angustia en el enfoque de Heidegger constituye un fenómeno muy fundamental y puntual en análisis fenomenológico del estar -ahí. En cierto sentido muy particular, la angustia puede ser concebida como una totalidad afectiva (*Stimmung*). Ella es una totalidad “al lado” de muchos otros posibles al estar-en-el-mundo como, por ejemplo: alegría, miedo, tristeza, etc. Para que la angustia constituya una totalidad que determina los modos en que el ser -en-el-mundo se encuentra (*sich befinden*) en el mundo. De manera comprensiva abierta al mundo, estando allí, a través de la angustia, se ve sintonizados afectivamente por estos tonos que ya definir la forma en que se encuentra en el mundo. La forma de estar en el mundo es integral-afectivo. Los tonos afectivos de dar, un carácter sintonizante en el que se encuentra el ser-en-el-mundo afectado (*Befindlichkeit*).

Se pretende lograr ahora, con la claridad esperada, la comprensión del papel que juega la disposición, como forma de ser de la angustia en la apertura de la Presencia. La posibilidad de ser uno mismo, es decir, en hacer el cruce hacia uno mismo (en el sentido propio), y, así como, en consecuencia, en su papel de sacar a esa entidad de su compromiso decadente con el “mundo”. Como posibilidad de ser de la Presencia, la angustia revela el “horizonte óntico” y explica la Presencia como una entidad, y esta entidad así revelada puede determinarse en su ser. Heidegger (2012) señala sobre la angustia y sobre el descubrimiento de uno mismo como un ser en el mundo, impersonalmente protegido, absorto en ocupaciones entre las entidades que coexisten se

interpretan como más un ser simplemente dado. Por tanto, según Heidegger, decadencia que el ser- ahí se desvía de sí mismo.

Heidegger (2015) todavía dice que lo que angustia no es una entidad intramundana, sino algo enteramente indeterminado. En este sentido ella no ve ninguna entidad amenazante. Es la amenazante muestra que no es nada y que a su manera indeterminada no está en ninguna parte. El autor de *Ser y Tiempo* señala:

Aquello que angustia se revela en que “no es nada y no está en ninguna parte” [...] La angustia se amarga por su propio ser-en-el-mundo. En angustia por perder lo que está a mano en el mundo circundante, es decir, la entidad intramundana en general. El “mundo” ya no es capaz de ofrecer alguna cosa, ni siquiera la copresencia de otros. Por lo tanto, la ansiedad se retira de la presencia, en decadencia, entenderse desde el “mundo” e interpretación pública. [...] Angustia singulariza la presencia en tu propio ser-en-el-mundo, en la comprensión, se proyecta esencialmente por las posibilidades (p. 252).

La angustia se angustia por el ser-en-el-mundo mismo, entendiendo que pertenece a la nada, o el mundo, al que se angustia desde un punto de vista ontológico pertenece esencialmente al ser de Presencia como ser-en-el-mundo. No con el mundo de la mundanidad, con la ilusión del mundo de las ocupaciones, pero la angustia se amarga por la propia Constitución fundamental del *Dasein*. En el ser del *Dasein* está siempre en juego el ser como ser, el ser que es siempre mío. En este sentido, la angustia se manifiesta en el *Dasein*. Con tu poder de ser más él mismo, como señaló Weyh (2019): “[...] la angustia antepone el ser-en-el-mundo a sí mismo y, de este modo, el ser-en-el-mundo se angustia por el hecho de estar en el mundo como tal” (p. 86). Además, según Zuben (2011), Heidegger introduce *Ser y Tiempo* abordando el olvido del ser, el velo y el develamiento del ser, desde la perspectiva de la posibilidad del ser mismo que implica el olvido. Esto explica el ocultamiento del sentido del ser a lo largo de la historia de la metafísica, porque en el movimiento de la angustia, a lo largo del tiempo, el ser unas veces se revela y otras se oculta.

Ya Leão (2017) señala que, para recuperar lo verdadero, es necesario que el hombre experimente angustia. Para el autor, la angustia es la muerte de cada día, agobiada por la inseguridad de la finitud de la vida. La angustia de la existencia reside en afrontar la realidad y

hacerse responsable del propio destino, de lo que siempre ha sido. Ya lo es. Y añade que la posibilidad de existir implica la amenaza de morir. La muerte siempre pertenece a la dinámica de la vida (Leão, 2013, pp. 134-135). Heidegger (2015) dice: “[...] en Presencia, la angustia revela el ser de los más poderosos, es decir, el ser- libre para la libertad de elegir y acogerse” (p. 254).

Según Fernandes, (2011), la angustia: “[...] recupera la presencia de la fuga en el mundo y la coloca frente a la facticidad, revelando la extrañeza de la familiaridad cotidiana de estar- ahí. Y sigue describiendo eso fenómeno señalando que al eliminar la presencia de su olvido en el mundo y convocarlo a hacerse cargo de su ser- posibilidad, la angustia es la oportunidad para una sintonización con el abismo, es decir, con la nada del fundamento de la facticidad” (p. 165-166). En este sentido, la angustia reemplaza a la Presencia frente a la Finitud y mortalidad.

En consecuencia, con Aucar (2021), en el sentido original, lo que angustia es lo existente es su propio ser como ser-en-el-mundo: la indeterminación primordial de la posibilidad del yo. En estado de angustia provenientes de lo que existe, las entidades intramundanas pierden significado para el *Dasein*: a partir de esta apertura, los seres pueden elegir ellos mismos y gana singularidad, en lugar de perderse en impersonalidad.

Heidegger (2015) afirma que la muerte es la posibilidad de más presencia:

La angustia no debe confundirse con la muerte y el miedo a dejar de vivir. Mientras la disposición fundamental de presencia, angustia no es un humor “débil”, arbitrario y casual de tipo individuo singular sino más bien la apertura de que, al ser lanzada, la presencia existe para su fin. Se aclara así el concepto existencial de la muerte como un ser lanzado hacia un poder mayor propio, irremisible e insuperable. Por tanto, la delimitación ante una mera desaparición, un mero adelgazamiento, sigue siendo una “experiencia” de dejar de vivir (p. 324).

Heidegger (2015) todavía señala que la muerte posee un carácter pasajero, que el hombre necesita ser siempre consciente de la posibilidad de la muerte como modo de ser presencia: “[...] De la misma manera que la presencia, tal como es, ella también siente que es su fin, el final implícito en muerte no significa ser y ser-al- fin de la presencia, sino su ser - para - el - fin [...]”

(p. 320). Y añade: “La muerte es una manera de ser que la presencia asume el momento en que es [...]” (p. 320). Fernandes, (2017) luego destaca que la muerte no se refiere hacia un fin biológico del hombre, pero significa una apertura en el cual el hombre se vuelve libre para poder ser. El citado autor señala, aunque para Heidegger ser mortal significa decir “ser capaz de la muerte como la muerte”. En este sentido, para Fernandes, (2017) morir es, “volverse completo de uno mismo”. Morir es para nosotros una responsabilidad: la de afrontar el límite de la propia vida, que es la posibilidad de la propia vida la imposibilidad.

Para Fernandes, (2006), todo se nos da como tarea nuestra libertad, que es facticidad para lanzar la existencia entera como un deber de hacer y completar. Para Heidegger (2015), existencialidad, facticidad y decadencia son momentos constitutivos de curación o cuidado (*Sorge*), cuya unidad posibilita la delimitación ontológica de la Presencia. Por tanto, la curación es una condición para la posibilidad de ser existencial. Incluso articulada, toda la estructura curativa no resulta de una sola reunión, pero se pregunta cómo esta unidad debe estar diseñada para obtener una interpretación procedente de la Presencia.

Heidegger (2015), todavía analizando la estructura de la curación, señala que no basta con captar fenoménicamente toda la presencia, ya que ir delante de uno mismo se presenta como uno; y que el desvelamiento de uno mismo como lo pendiente, “[...] en el sentido de ser-para-el- fin que, en el fondo de su ser, es toda Presencia” (p. 401). Así, la estructura de la curación, para el autor, sería un precedente en el mundo como un ser con él, cuya entidad intramundana viene hacia una reunión. Así, Heidegger (2017) presenta la ansiedad como una disposición privilegiada, es decir, como una forma de estar en el mundo de la Presencia. En este sentido, la Presencia para el autor es un modo existencial, una disposición privilegiada que posibilita el encuentro de la Presencia, fragmentada y perdida en el mundo de diversas ocupaciones, inquietudes y posibilidades, con su yo más profundo. De allí que para el citado autor: “[...] la angustia es la posibilidad de ser que ofrece el terreno fenoménico para la aprehensión explícita de la totalidad. procedente de la presencia” (p. 248), que se revela como curación. Es el modo de apertura en el que la presencia se sitúa ante sí misma como facticidad, existencia y decadencia, es decir, la disposición comprensión en cuya presencia está “abierta a sí misma de manera privilegiada”.

Desde el punto de vista ontológico, afirma que “el ser que nosotros mismos somos es el más lejano”. El ser decadente es que, en su vida cotidiana, orienta la interpretación de la presencia y oculta ónticamente el propio ser. La presencia existe comprometida con sus posibilidades de estar en el “mundo”, ocupado con el “mundo” y preocupado por los demás. En este ser-con-ello, constitutivo, propio de la decadencia, se revela como una evasión de la Presencia de sí mismo, de su ser-ser más poderoso. En esta fuga, la presencia “no se sitúa ante sí misma”, ya que el ser mismo se encuentra “obstruido y cerrado” en la decadencia (Heidegger, 2017). Escape: “[...] es la decadencia de la presencia en lo impersonal y en el mundo de las ocupaciones” (p. 252). En decaer, la Presencia se retira, se desvía de sí misma. De ahí que haya una Interpelación: ¿Por qué la Presencia se fuga? Lo que dice Heidegger al respecto ¿de retirarse o desviarse de la Presencia?

Heidegger (2017) asegura que no todo alejamiento o desviación constituye un escape. Para él, lo único que constituye el carácter de fuga es desviarse de algo que tiene carácter de amenaza. En disposición del miedo, lo que se percibe como una amenaza, como aterrador, siempre es una persona que viene hacia el encuentro dentro del mundo. Un ente: “[...] que tiene el modo de ser que está a la mano, o de ser simplemente entregado de copresencia” (p, 200). En que movimiento por venir hacia reunión, la Presencia tiene la manera coyuntural de ser dañino, amenazante desde la perspectiva de un ser de poder fáctico.

Heidegger (2017) aborda las bases de la evasión decadente, señalando: “La amenaza es un ente que tiene el modo de ser de un ente que se retira, es decir, es la misma presencia” (pp. 252-253). Sin embargo, el fundamento de la huida decadente no puede ser la disposición del miedo, porque, en la huida decadente, la Presencia huye, se retira, se desvía de sí mismo. La presencia, por tanto, no es una entidad intramundana, sino un ser-en-el-mundo. La base de la decadente huida de sí es entonces la angustia, ya que aquello con lo que se angustia no es una entidad intramundana, sino el ser-en-el-mundo como tal. El “con qué” de la angustia el viene hacia encuentro como algo indeterminado, y esto es indeterminación apunta a la irrelevancia de la entidad intramundana. Desde esta perspectiva, dice Heidegger (2017):

Esa indeterminación simplemente fácticamente indefinida que “amenaza” como entidad intramundana, así como dice que la entidad intramundana es “irrelevante”. Nada de lo que hay a mano en el mundo sirve para contrarrestar la angustia. la situación del manual y del

ser simplemente que se descubre en el mundo que nos ocupa, para él no tiene ninguna importancia, se pierde en sí mismo. El mundo tiene el carácter de total insignificancia. En angustia, no hay encuentro con lo cual se podría establecer una situación amenazante (pp. 252-253).

Entonces, en la angustia, según Heidegger (2017) es: “[...] todo lo que está a la mano y simplemente está dado ya no dice absolutamente nada” (p. 429). Para él, la nada del mundo no significa que las entidades intramundanas no vengan más hacia su encuentro, pero que el mundo circundante, en cuyo contexto existe la Presencia, está basado en la insignificancia al respecto, Heidegger (2017) dice: “La insignificancia del mundo, abierta en angustia, revela la nulidad de las ocupaciones, la imposibilidad de proyectar un poder de existencia basado principalmente en ocupación. Revela esta imposibilidad significa, sin embargo, dar a luz la posibilidad de un ser-poder propio” (p. 430). Comúnmente, la tendencia es situar la angustia en un contexto de sufrimiento personal, de preocupación por algo que nos aqueja, entre otros factores que desencadenan ese sentimiento. Pero la angustia concebida por Heidegger no es aflicción, tiene un objeto intramundano, es decir, no hay algo determinado en el “mundo” que provoca este estado de ánimo. El estallido de esta angustia filosófica cotidiana, sin embargo, sólo es posible porque uno se angustia “en lo más profundo de su ser”, como ser-en-el-mundo.

Heidegger (2017) aborda el aspecto de la indeterminación del “con qué”, en angustia en la que la amenaza está “en ninguna parte”. Para él, la Presencia no consigue ver un “aquí” o un “allí” donde se acerca la amenaza: “[...] ella no sabe es eso por lo que está angustiado”. Pero “en ninguna parte” (p. 253), según el autor, no significa simplemente algo negativo, al contrario, que la amenaza siempre está “ahí afuera”, y ese “[...] está tan cerca que te ahoga el aliento, aunque no está en ninguna parte” (p. 253).

Mientras esa disposición, angustia no es sólo estar angustiado “con”, sino, además, angustiarse “por”. Según Heidegger (2017): “[...] la razón por la cual se angustia la angustia no es una manera determinación del ser y la posibilidad de su presencia” (p. 254), porque la propia amenaza es indeterminada, ya que no llega a este o ese ser-poder factual de la Presencia. Es a través del ser-en-el-mundo mismo que se angustia. La interpretación del fenómeno de la angustia

revela así una “identidad” de “con qué” y “por qué” se angustia, es decir, el ser-en-el-mundo. El mundo es nada, en el sentido de no ser una cosa. Nada, ningún objeto, ni la suma de las cosas u objetos. Mientras dispone, según Heidegger (2017), la angustia es “una manera fundamental de estar-en-el-mundo”, lo que también explica qué ella es considerada una disposición privilegiada:

La ansiedad singulariza y abre la presencia como “solus” ipse”. Este “solipsismo” existencial, sin embargo, no da paso a un cosa-sujeto aislado en el inofensivo vacío de una aparición desprovista del mundo. Hacia, Por el contrario, da a la presencia precisamente un significado extremo en el que es llevada a su mundo y, por tanto, como ser -en-el-mundo a sí misma” (p 255).

En consecuencia, con Heidegger (2017), la angustia es una apertura, como pertenece a la esencia de la disposición abierta. Cada ser-en-el-mundo en sus momentos propios y constitutivos: el ser-en, el mundo y el ser- mismo. Así, la angustia es un privilegio, porque sólo singulariza la Presencia, sacándola de su decadencia y “revelándole la propiedad y la incorrección como posibilidades de ser” que se muestran tal como son en sí mismas. Por tanto, la angustia revela el ser al ser más poderoso, de la Presencia, o ser: “[...] el ser- libre para la libertad de elegir y acogerse” (p. 255). La angustia arrastra la Presencia hacia este “ser- libre- para”, y la Presencia, que es ser-en-el-mundo, se entrega, al mismo tiempo, a la responsabilidad de este ser, que es un - ser- libre.

Si, por un lado, el ser-en se determinaba fenomenológicamente como un “habitar en”, un “estar familiarizado con”, y esto es el carácter del ser-en que se formaliza aún más específicamente la impersonalidad cotidiana del público, que se instala en la presencia que se produce: “[...] la tranquila certeza de uno mismo y el sentimiento de estar en casa”, según con Heidegger (2017, p. 255). Por otra parte, la angustia saca a la Presencia de sus ocupaciones e inquietudes, desde su compromiso con el “mundo”, y rompe con la familiaridad cotidiana. En este sentido, Heidegger (2017) afirma que es en singularidad de la Presencia como estar-en-el-mundo, revelada por la angustia, que “[...] el estar-en aparecer en el 'modo' existencial de no sentirse en casa” (p. 255).

Ahora bien, ¿cómo podemos pensar el cuidado en la educación como un principio filosófico existencial desde una perspectiva estructural ? O, además: Cómo pensar un Pedagogía

del cuidado que tiene la tarea de buscar la singularidad del ser humano que busca el camino de la angustia, de la extrañeza de poder ser uno mismo, cruzando del ser inadecuado al ser propio, de lo inauténtico a lo auténtico, desde el ser-en para el ser-con desde un origen ontológico? ¿Cómo podemos pensar, entonces, en el cuidado que ¿La angustia revela el poder de ser uno mismo? Eso es lo que queremos hacer con la filosofía serista de Heidegger, como fenomenología, como hermenéutica, como método, como camino a seguir en busca de un pensamiento pedagógico que proporcione bases y sea parte de la formación docente en la educación básica en Brasil todavía se sigue el camino del no saber, de la ignorancia, de la interpelación, como lo hizo Heidegger en la búsqueda del conocimiento. Pensar desde la perspectiva de la angustia como apertura y que pertenece a la esencia de la disposición, del modo de ser de abrir el ser-en-el-mundo en sus momentos constitutivos: el ser-en, el mundo y el ser propio. ¿Cómo entonces repensar la educación como Presencia, como entidad en el mundo, en su singularidad, en su propiedad e incorrección, en su poder para ser más ¿proprio de la Presencia, de estar- ahí, de cuidado? ¿No sería el poder de ser libre, la libertad de elegir y acogerse, la extrañeza de la angustia, una forma singular y propia de cuidar a los demás y con los demás, como una educación humana y humanizadora? Estas interpelaciones pueden servir como una provocación para pensar en la fenomenología del cuidado de Heidegger y su relación con educación.

Según Heidegger (2017), la temporalidad es “[...] el fundamento ontológico de la existencialidad de la Presencia” (p. 307). Stein (2020) piensa que sólo desde la temporalidad se pueden comprender las estructuras del ser de Presencia en el conjunto del cuidado. En este sentido, el cuidado contiene temporalidad. El autor entonces analiza esa relación original entre curación y temporalidad:

Mientras buscas comprenderte a ti mismo, conoce tu nombre, trata con los objetos, él [el hombre] se comprende a sí mismo como una totalidad. Pero es una totalidad que nunca ocurre plenamente: el poder del hombre para ser total sólo es posible a través de la anticipación del ser-hacia-la- muerte. Pero ¿quién decide que la totalidad es temporalidad? Temporalidad es el significado del cuidado que es el ser el estar - ahí. En la Alegoría del cuidado, es el tiempo el que decide que el cuidado poseerá su obra, que es ella misma (p.307).

Heidegger inicia el análisis de la temporalidad de la Presencia con el momento primordial de la curación, la existencia misma. Es, por tanto, el antecedente de sí mismo, lo que significa que la Presencia existe en función de sí misma, y que como ella está relacionada incesantemente con su poder de ser. De modo que, para atravesar el problema de la temporalidad de la angustia, del ser que está angustiado, del ser que es propia existencia y, por tanto, su muerte, es necesaria continuemos preguntando: ¿Qué es el tiempo? ¿Y cómo se muestra la angustia de estar- ahí, o, en otras palabras, ¿el cuidado? ¿Cuál es entonces el significado del cuidado? Si se da cuidado con las cosas, con los demás y consigo mismo, pronto se reencuentra y se muestra en el cuidado de la existencia. De ahí que el significado de este cuidado se dé, sin embargo, como tiempo, como temporalidad y por gracia de la temporalidad, en una existencia que se muestra como ek-estática, o ya sea como un movimiento de apertura al mundo circundante, a la convivencia, es decir, el mundo mismo, la existencia, mientras que el cuidado es siempre un ser - fuera -de -sí mismo, como nosotros ya que siempre existimos. En este sentido, cuando la temporalidad sucede en su originalidad, se tiene cuidado en gracia del momento (del pasado) siempre presente, pasado asumido como cuidado con la facticidad, cuidado con el presente, atento a lo vigente aquí y ahora). Ligados a la temporalidad, nos atrevemos a preguntarnos De nuevo: ¿Qué es el tiempo? Partiendo del principio de que el tiempo es el pronombre del ser, nos proponemos preguntarnos y pensar sobre esto cuestión recurrimos a Agustín (1960):

(...) ¿qué es realmente el tiempo? Quién podría ¿Explicarlo fácil y brevemente? Quién podría capturar tu concepto, para expresarlo en palabras? Sin embargo, ¿qué tema más familiar y más conocido en nuestras conversaciones: (...) ¿qué es el tiempo? Si nadie me pregunta, yo Lo sé; pero si quiero explicárselo a quien me pregunte, entonces No Lo sé” (pp. 626-629).

En consecuencia, con la concepción de Agustín, responde la pregunta: ¿qué es el tiempo? es algo que fácilmente sé, pero al tratar de explicarlo ya no lo sé. Se nos escapa de la comprensión. En una representación más vulgar y más común, podemos pensar en el tiempo como una sucesión de “ahoras” como un línea de tiempo formada por horas que llegan a suceder en el presente, pero que quedan atrás en el pasado, entonces puedes decir que el tiempo es una espera del ahora (por venir). Es experimentar el tiempo original experimentando el instante que ocurre. cuando nuestra

existencia se convierte en insistencia en lo más propio y en la mayoría originado en nuestra forma de ser. El momento se acumula en origen, se da y es, y de ahí el origen que tiene un modo continuo y temporal, de ser, de siempre, de hacia dónde vamos y estamos destinados, de eternidad, de vida en plenitud.

Por tanto, la temporalidad de la angustia que se revela se muestra y se retrae, en el cuidado, en existencia del ser enraizado, del ser- ahí y este se temporaliza observando instantes temporales (éxtasis) dinámica de la temporalidad origen que se articula con la estructura de tres ekstases: el futuro, pasado y presente. Entonces, nosotros ya éramos desde el principio y somos enviados de regreso a nuestra posibilidad más apropiada para ser, es decir, ya existimos en base a esa tarea de ser lo que somos. Por lo tanto, ya existimos en base al cuidado de nuestros propio por venir.

III.10. HEIDEGGER Y LA EDUCACIÓN: A FAVOR DE LA SINGULARIDAD Y EN CONTRA DEL IMPERSONAL

Proponemos ahora abordar la relación entre filosofía y educación en Heidegger, y más uno poco sobre cómo interpreta temas como el cuidado y el proceso enseñanza-aprendizaje, así como presentar sus reflexiones político-pedagógicas. Desde la perspectiva del cuidado, vemos el pensamiento de Heidegger dirigido hacia la educación como autoconstitución y reconstitución del ser humano, así como concreción de la dinámica de la libertad, en la que se trata de la dinámica del poder-ser, es decir, de la posibilidad y la imposibilidad, del compromiso y la gratuidad, que está en juego, es el paso de la incorrección a la propiedad de la existencia, que se configura en la auto invención del hombre más humano. De eso depende la comprensión, para lanzar algunas preguntas: ¿Qué significado tiene la educación de los demás? ¿desde la perspectiva de Heidegger? ¿En qué intención se basa la pedagogía del cuidado?

Lo que hemos visto hasta ahora es un buen punto de partida. Esta nueva parte de la tesis es que la fenomenología es un método para analizar al hombre como un ser que comprende el significado del ser, es decir, un método para analizar su existencia.

Según Saviani (1995), en lo que respecta a Heidegger, sus ideas han provocado transformaciones en la concepción de la educación. Entonces, en esta concepción que fue fuertemente influenciada por el método fenomenológico y la visión existencialista, en contraposición a concepciones tradicionales de educación, el individuo siempre es actor, siendo, en la medida en que existe, experimentándose a sí mismo, en su existencia. Cuando Saviani comenta sobre la apropiación que han hecho algunos educadores de esta idea, también se enfatiza el concepto que podemos hacer de un individuo desde esta perspectiva:

En este momento algunos educadores buscan revisar sus posiciones pedagógicas a la luz de la fenomenología y el existencialismo (Husserl, Merleau-Ponty, Heidegger). (...) Grabé esto explícitamente la diferencia matricial al afirmar que la concepción mencionada admite la existencia de formas discontinuas de educación (...) en la medida que, en lugar de considerar la educación como un proceso continuo, obedeciendo esquemas predefinidos, siguiendo un orden lógico, se considera que la educación sigue el ritmo vital que es variado, determinado por las diferencias existencial hacia el nivel de otros individuos; admite idas y venidas con predominio de lo psicológico sobre lo lógico; en un segundo sentido (más restringido y específicamente existencialista), en la medida en que los momentos verdaderamente educativos se consideran raros, fugaces, instantáneos (...) Suceden independientemente de la voluntad o preparación. Todo Lo que se puede hacer es estar predispuestos y atentos a esta posibilidad” (Saviani, 1995, p. 72).

Vale la pena mencionar que, incluso junto a otros autores como Karl Jaspers y Jean-Paul Sartre, nuestro filósofo Heidegger rechazó el apodo de existencialista, lo que se explica su ambigüedad. La clasificación abre margen. Primero, porque es indeterminado, agrupando en su autores como Kierkegaard, Buber, Camus y Marcel, cuya singularidad en sus obras se reduciría a la etiqueta de existencialismo. En segundo lugar, para esto la designación de existencialista también generaliza los muchos matices involucrados en su propio pensamiento, a lo largo de sus distintas fases. Sin embargo, la filiación de Heidegger con la fenomenología, aspecto filosófico con el que ha estado cercanamente involucrado desde hace algún tiempo. Así pues, se puede decir que la perspectiva fenomenológica impregna y marca toda su obra, incluyendo los aportes de

Heidegger a la educación. Una visión que se puede observar a lo largo de todo su análisis existencial, como demostraremos.

Podemos cuestionar e intentar seguir el camino fenomenológico de Heidegger en su arte de plantear problemas preguntándonos: ¿Cómo pueden las ideas de Heidegger contribuir a la educación según la perspectiva fenomenológica? ¿Cómo transitar o hacer la travesía desde una educación que tenga el cuidado como elemento de singularidad? Por eso debemos observar cómo piensa Heidegger el ser en su análisis existencial y cómo piensa la esencia del hombre.

Podemos decir que, en su análisis existencial, Heidegger piensa en el *Dasein* como una existencia abierta, ser perfecto, es decir, al poseer y pertenecer a un cultivo continuo, afirmando así que la esencia del hombre no existiría y que esto, por tanto, sería un cuidado por ser y seguir siendo auténtico. Todo en modo plus característica de la existencia: estar despierto para cuidar. Heidegger (1996) dice que el cuidado es lo que permite una delimitación ontológica de la existencia del ser-ahí. Y la pregunta por la existencia es también la pregunta por la esencia de ese fenómeno, porque la esencia humana, para Heidegger, tiene origen en la noción filosófica de cuidado (*Sorge*). El concepto actual cobra importancia en varias áreas del conocimiento, incluidas aquellas que buscan pensar al hombre en su relación con el mundo y con los demás, como se hace en educación y en salud. Vinculado a este pensamiento fenomenológico tenemos la aplicación amplia del término “pedagogía del cuidado”. Es común encontrar el nombre “pedagogía del cuidado” relacionado con diferentes áreas del conocimiento, incluso donde no se espera, como en ciencias de la salud y el medio ambiente.

Buscando el hilo conductor en la historia, vemos que el nombre “pedagogía del cuidado” ya fue encontrado en el siglo XIX, era uno primer caso, afiliado a la tendencia neohumanista social, destinado a educar a las personas con necesidades especiales, incluso con fines terapéuticos. Actualmente relacionado con actualizaciones de las teorías del cuidado humano y la formación humanizada de los profesionales de la salud según los escritos de Paterson y Zderad (1976), Un segundo caso, rige la premisa de preservación y educación ambiental, abarcando las relaciones con el medio ambiente y las personas, las cuales, según Jonas (2000): “Actúa de tal manera que los efectos de su acción pueden ser compatibles con la permanencia de una vida en la tierra” (p. 49).

En este sentido, Leonardo Boff habla de la pedagogía como aprender a cuidar de los vivos y de todo lo que nos rodea. Así, el cuidado entendido por este autor sería una condición previa para la vida del planeta y su educación, es decir, una etapa necesaria para el replanteamiento de la vida humana, a fin de garantizar su sustento y la diversidad de los seres vivos. La concepción de pedagogía del cuidado se relaciona con lo que Heidegger tiene presente cuando habla de cuidado. Sin embargo, estos principios filosóficos propios de la fenomenología heideggeriana subyacen y transmiten la llamada “pedagogía del cuidado” en diferentes áreas del conocimiento, incluida la filosofía de la educación.

Al buscar referencias en historicidad del uso del concepto “cuidado”, Boff (1999), reconocido como “[...] el filósofo del cuidado por excelencia”, retoma una fábula latina citada por Heidegger en *Ser y Tiempo* (1927), destacando que, existencialmente, el cuidado es la forma de ser de estar-ahí. En este sentido, en la alegoría dice que “el hombre debe cuidarse mientras vive” (p. 89) hace de la estructura del cuidado algo específico, constitutivo de la existencia, si se mira desde una perspectiva filosófica.

Según Mertens (2008), en su obra *Heidegger y la educación*, el concepto de cuidado se intuye a partir del concepto aristotélico de *phronesis* como lo encontramos en el libro VI de la *Ética a Nicómaco*, referido a un cierto modo de prudencia, epicentro desde el cual el individuo puede gestionar sus acciones. El citado autor continúa hablando y describiendo el origen de ese concepto señalando que en la versión latina el término “cura” corresponde a la experiencia de la fábula. Recurrir al periodo medieval, es posible encontramos con la evolución de la experiencia de la fábula en pensadores como Agustín, que trata la vida como una “cura”.

Además, Heidegger (1997), en su conferencia “Estudios sobre la mística medieval”, explora el concepto como rasgo fundamental de la existencia frente a la decadencia y otros conceptos; a los cristianos les gusta la tentación. Según Dowell (1983), el cuidado se considera en la vulgata como *sollicitudo*. En el maestro Eckhart, en la Edad Tardía Promedio, el concepto es también presente, siendo tratado y tomado como “celo”, en el sentido de atención para que el individuo no se extravíe en aquellas que realmente serían las tareas necesarias de su existencia tal y como señala Mertens (2008).

Volviendo a Heidegger y al término “cuidado” en *Ser y Tiempo*, destacamos que desde esta última comprensión del cuidado que daremos el paso del recorrido fenomenológico de Heidegger para pensar el concepto relacionado con la educación. Sabemos, sin embargo, que ésta no es la primera vez que se habla de cuidados en la educación. Sin embargo, defendemos la importancia de la idea heideggeriana de “cuidado” en la educación. Muchas evidencias comprueban esto pues el interés por la filosofía de Heidegger queda demostrado en el uso de extractos de sus textos que se hallan en los manuales más elementales sobre filosofía de la educación.

Referencias de su pensamiento en varios trabajos dentro del ámbito de la fenomenología, como Ozmon & Craver (2004), y Cirigliano (1974). Además de estos, los trabajos de Giles (1987) y Martins (1992) también abordan el concepto de cuidado, primero el proceso educativo como un salir de la existencia como sentido inmediato del individuo en su mundo y la dirección respectiva hacia un significado auténtico de su propia existencia; el segundo aborda el cuidado al discutir la cuestión educativa de los currículos a través de un enfoque fenomenológico en el que el currículo en La dialéctica entre profesores y alumnos abre al individuo a un horizonte de posibilidades.

En cuanto al educar hacia la singularidad y contra lo impersonal, la concepción heideggeriana del cuidado y sus derivaciones, sus modos de estar en el mundo y de estar-ahí recorrer el camino del deber ser y materializarse como posibilidad existencial a través del cuidado que se muestra en libertad como autonomía, como transparencia para uno mismo. Según Heidegger (1996), el cuidado es el fenómeno que designa el estar-ahí, que tiene especificaciones, como dice hacia formas de ser-ahí estar siempre en el mundo. Estas son formas que aparecerían como derivaciones del cuidado:

Si el ser- con (losotros) sigue siendo existencialmente constitutivo del ser-en-el-mundo, debe poder ser interpretado frente al fenómeno del cuidado, que utilizamos para designar el ser del estar- allí en general [...] el cuidar las cosas no es característico del estar- con, a pesar de esta forma de ser un ser para los seres que se encuentran en el mundo. El ser con el que el ser- se relaciona como ser- con, no tiene el modo de ser del utensilio en cuestión, pero también es un ser-ahí. A él no le importa esa persona, le importa él. También es una preocupación “cuidar” la comida y la ropa, cuidar el cuerpo enfermo. [...] “preocupación”, en el sentido de asistencia social, por ejemplo, se basa en la constitución del ser-ahí como

estar-con. (Heidegger, 1996, p. 114).

Vale destacar que el cuidado se designa como una forma de estar en el mundo como una manera de ser tú mismo en cada nuevo momento. Se hace evidente que en el ser-ahí nada ocurre. Todo sería un esfuerzo por ser. Esto nos deja claro que este cuidado (*Sorgen*) es la ocupación (*Besorgen*). Y ese también es *Fursorgen*, lo que indica el comportamiento con el prójimo o, incluso, por el otro. Para Heidegger, los gestos que expresan cuidado, asistencia, tutela o incluso responsabilidad sobre alguien (en cuestiones de atención médica a una persona enferma o en práctica educativa en el cuidado de la enseñanza) sería preocupación (igual a solicitud) ante una relación de ser con el otro. Sin embargo, tampoco estos modos son claros para el ser-en-el-mundo. Inmerso en él sus ocupaciones del día a día, se ignora la forma de ser de su existencia y la de los demás, entendiendo cómo las cosas simplemente dado, como ocurrencia causal. En este sentido, Heidegger (1996, p. 116) aborda estos modos deficientes de preocupación expresando: “[...] surge del hecho de que, al principio y en él La mayor parte del tiempo, el ser-ahí permanece en modos deficientes de preocupación. Estar por uno contra otro, sin los otros, al pasar uno al lado del otro, sin sentirse tocado por los demás son posibles modos de preocupación”. Para él, precisamente estos modos de deficiencia e indiferencia caracterizaron la convivencia diaria de un ser con otro.

Se hace evidente que la vida cotidiana está marcada por supuestos de una existencia durable enviar y volver hacia significados preestablecidos, heredados, irreflexivos y normalmente enlatados en un alcance general en sociedad, pero que también permitan el buen tránsito del individuo en relaciones de ser con y en su mundo. Es en la vida cotidiana donde estar-ahí adquiere “modales, modos de ser y de comportarse”, que le permiten actuar de acuerdo lo que se ha acordado que es apropiado hacia su mundo, pensando igual que el grupo con el que convive. Por eso, estando-ahí, en sus diversas modalidades, muchas veces actuar en conveniencia lo que se espera de él, compartir costumbres, hacer común la existencia se reduce a la ocupación de adaptarse a ciertos estándares de normalidad donde se ubica.

La propuesta de educar hacia la singularidad y contra lo impersonal, Heidegger (1996) nos incita a pensar en estándares estipulados colectivamente, sin este colectivo no se identifica una persona, un tema, o incluso un grupo determinado por las normas del autor. El autor de *Ser y*

Tiempo llama a esto “impersonal” (Hombre). Impersonal es esta forma de estar con los demás, que presenta un consenso tácito respecto al comportamiento como es conveniente para el hombre a gran escala. La crítica de lo impersonal se refiere al procedimiento en el que el ser-ahí, arraigado, actúa según actitudes prescritas en una conciencia colectiva para todos, pero de forma indiferente. En el proceso de actuar según la forma de ser- hay impersonalidad, el individuo se encuentra empoderado con la tarea de decidir por su actuación, porque en cada comportamiento o proceder serían cubiertos por esta forma existencial en la que normalmente procedemos y gregariamente, pensamos.

Es impersonal, lo que no es una persona, pero un todo, en la colectividad es lo que Heidegger trata como una forma de ser de existencia que impregna la constitución del ser-en-el-mundo cotidiano. Se puede decir que es más que un sentido común, ya que es una forma de estructurar la existencia del ser-en-el-mundo. Se observa que los negocios, comportamientos y visiones del mundo de ellos reciben directivas de nosotros que pensamos, que actuamos, que educamos, incluidos nosotros mismos. Haciendo un corte del estar- ahí, que se muestra en lo impersonal para la educación, se puede decir que es lo mismo, tal como aprehende a nivel informal y formal, estaría influenciada por directrices elementos impersonales presentes en promedio diario. Esto se evidencia cuando en ambos segmentos vemos costumbres reproducidas de manera heredada e irreflexiva. En estos casos, por defecto se determina el tipo de educación que recibe el individuo, como señala Paviani (1988): “Lo importante es saber que no somos totalmente libres de tener la educación que queremos, porque nuestro deseo desde que nacimos es ser educado por ideas y comportamientos que van más allá nuestra conciencia de las cosas” (p. 11).

Lo impersonal en la educación es lo que hace reproducir una existencia inadecuada; y aquí entendemos la impropiedad como el estado en el que no se apropia de uno, comprensión única de sus posibilidades de estar- ahí, dilucidadas en su existencia siempre en el trabajo. Tal educación sería el “taller” en cual se forjan conductas guiadas por un conjunto de pautas establecidas por un consenso invisible la intención no es convertirse en partidarios del individualismo , sino más bien construir un punto de partida para nuestro análisis la intención también no es tomar el individualismo como una perspectiva teórica desde la cual compartirían algunas escuelas antropológicas o sociológicas , sino crear un espacio abierto a esta problematización objetiva con

miras a construir un análisis existencial , para lo cual se destacaría el cuidado como rasgo básico de ese espacio también en educación .

En consecuencia, con Heidegger (1996), viajando dentro del alcance del deber -ser, en un ejercicio de proyectar reflexivamente sus experiencias y prácticas, es pensar en una Filosofía de la educación desde la perspectiva del cuidado, que se evidencia en los diferentes modos de ocupación. Estos regalos a la existencia se combinarían en la medida en que la relación educativa profesor/alumno: “(...) existe la posibilidad de una preocupación que no sustituye tanto a la otra, sino que poner delante de sus posibilidades y experiencias, no para quitarle el 'cuidado', sino para devolverlo como tal” (p. 115). La preocupación hacia la atención auténtica proporciona al otro la libertad de volverse transparente ante uno mismo, enseña Heidegger.

Educar para la singularidad frente a lo impersonal desde la perspectiva del cuidado, según Heidegger, presupone pensar en la posibilidad de una relación ζ en la cual la preocupación por el otro no aniquila la individualidad. Al igual que no actúas con el otro, preservándole de experimentar las cargas de su propia existencia (“cuidar de él”). Por el contrario, brinda oportunidades para conducir a posibilidades de realización más propia y singular. Aplicando esto en la práctica, en la relación alumno/ profesor (estudiante/profesor), se aplica pensando en el segundo (profesor) no como aquel que, anticipándose al estudiante, esta etimología es falsa porque “a” es negación en griego no en latín), predeterminaría la educación si el juez adecuado, pero, por el contrario, anticiparía al estudiante como aquel que se preocuparía por lo necesario para que el estudiante se descubra a sí mismo gratis. De esta manera, el maestro luego ya no será el repetidor de lecciones o el instructor de la materia, lo que brinda la oportunidad al estudiante de un encuentro consigo mismo, que promueve la posibilidad de educarse a sí mismo. Educar aquí es exponerse y descubrir por uno mismo una posibilidad capaz de liberarlo para el significado necesario, para una existencia singular, con un estilo propio.

III.11. HEIDEGGER Y EL PELIGRO DE LA TÉCNICA MODERNA

En consecuencia, con Peblane (2024), el trabajo de Heidegger sobre la técnica moderna es complejo y sigue siendo abordado, con reflexiones continuas, desde la década de 1930. Varios enfoques fueron explorados, cada uno enfatizando diferentes aspectos o relaciones. Sin embargo,

es posible identificar una línea central de pensamiento en la propuesta de Heidegger sobre la cuestión de la técnica: la esencia de la técnica moderna a un carácter ontológico- hermenéutico e histórico- destinativo. Esto significa, en primer lugar, que la tecnología moderna es la base de la relación entendimiento entre humanos y seres (ontológico-hermenéutico). En segundo lugar, este razonamiento es histórico, configurando un tiempo en el que los humanos son provocados a relacionarse con los seres de acuerdo con este paradigma civilizatorio (destino -histórico). Heidegger se dedicó a explicar lo que consideraba el “peligro” (*Gefahr*) de la técnica moderna y también elaborando reflexiones sobre la “salvación” (*Rettende*).

Según Nunes (1986), la situación más peligrosa (*Gefährlichste*) de la técnica está en el dinámica de develación. Esto tiene dos aspectos fundamentales: la insondabilidad y la infatigabilidad de la fundación. La insondabilidad refleja circularidad hermenéutica en relación entre lo humano y las cosas, en la que la apertura al ser delimita las posibilidades de relación. El desvelamiento del ser, por tanto, no puede explicarse completamente, como siempre presupone lo que busca explicar.

La infatigabilidad del desvelamiento indica que la revelación del ser nunca es completa; el desvelamiento concede al ser humano sólo una parte del ser, manteniendo siempre un dominio oculto. Heidegger no ve esto como un déficit humano, sino como el acontecimiento histórico-ontológico, en el develamiento implica simultáneamente un ocultamiento.

Para Heidegger (1994), “develar” significa llevar de lo oculto a la luz manifiesta y simultáneamente, conduce de regreso a lo oculto. Esa revelación constante y simultánea El velo (protección del ser) es fundamental para la ontología de la posibilidad. Según Heidegger, la retracción que protege el origen del ser-desde-el-ser también es responsable del olvido del ser (*Seinsvergessenheit*). Con la disminución del velo, la esencia de Ἀλήθεια (aletheia) se retira, volviéndose inaccesible a la percepción humana. Esto lleva a olvido de la esencia del ser, un olvido dado por el propio ser que, al velarse, crea la posibilidad de ese olvido.

En este sentido, esta reflexión sobre la técnica moderna, el peligro, la salvación, y la relación intrínseca de la técnica con el desvelamiento y el velo, conforman un aspecto importante del pensamiento de Heidegger y su crítica a la modernidad técnica.

Heidegger distingue entre el despertar ontológico y aprendizaje auténtico en Interpretación de la alegoría de la cueva. Destaca el momento de la liberación del individuo en la cueva se considera un despertar ontológico, caracterizado como una libertad negativa, en la que el individuo se libera de algo, pero no necesariamente se vuelve libre para algo. Este despertar se describe no como un aprendizaje auténtico, sino como un estado externo que todavía no se convirtió en una actitud interna.

El texto explora la idea de una liberación inadecuada, descrito como un despertar externo del ser humano, en el que la liberación ocurre repentinamente, pero aun así sin convertirse en una transformación interna. Ese liberar lo inapropiado se asocia con un despertar inauténtico, donde el contenido ontológico se asimila superficialmente y sin una interiorización profunda. La importancia de la experiencia. Genuino como condición para el aprendizaje. Se resalta lo auténtico, resaltando que el aprendizaje verdadero sólo puede ocurrir donde hay una experiencia Genuina que tiene el potencial de transformar la relación. con la verdad y no sólo dejarse absorber por la impositividad del mundo.

Se menciona a Heidegger en relación a la relevancia de la experiencia como medio de aprendizaje auténtico, destacando que la experiencia genuina conduce a cambiar en relación con la verdad y una reducción de la imposición del mundo, permitiendo sintonizar con la esencia de lo que se presenta. Además, la importancia de una respuesta adecuada se discute lo presentado, destacando que esta respuesta no se trata sólo de asimilar conocimientos ofrecidos, sino también para acomodar las esencias hacia nuestro mundo de manera apropiada y significativa.

Heidegger aborda el tema del “olvido del ser” como una retractación del evento de revelación, de la apertura original. El olvido del ser es intrínseco al propio acontecimiento de la verdad, mientras que la verdad tiende a esconderse el evento. Heidegger afirma que develar es “siempre y necesariamente peligroso”. Sin embargo, este peligro no es una amenaza común, pero si una ocurrencia histórico-ontológica.

El peligro está en posibilidad de que los seres humanos se equivoquen sobre su propia esencia debido a cualquier destino que privilegia el ser efectivo. Ese peligro tiene que ver con la

inversión de la dinámica del favoritismo: del poder-ser poder al ser, de la posibilidad reflexiva a la eficacia. Práctico y funcional, desde la inauguración hasta la desvelación.

Según Fernandes (2014), para el pensamiento, el mayor peligro es la desolación, la desertificación y el abandono de las fuentes de libertad y de la creación, que no son merecidos, pero se dan gratuitamente, la desolación destruye lo que puede ser, mientras que la destrucción acaba con lo que es.

Heidegger analiza cómo se manifiesta en cada época de la historia del ser una manera de falsificar al ser. En Grecia, en la antigüedad, el ser se entendía como presencia; en la época medieval como *creatum*. En la modernidad, la técnica moderna toma esta falsificación a un nuevo nivel. Aquí el peligro extremo es ocultar el propiopeligro. En la era de la tecnología moderna, hay un vaciamiento de la naturaleza (*phýsis*) y una reducción al cálculo y eficacia, incluido Dios, que es degradado al esquema de causa y efecto. Así, Heidegger identifica el peligro de la técnica como el “más peligroso” (*das Gefährlichste dar Gefahr*). El peligro está en esconderse. La tecnología moderna intensifica la entrega de la fundación, olvidando su lado de retracción, convirtiéndose en amenaza extrema (peligro extremo). El peligro extremo surge debido a la libertad de la fundación, donde se esconde la verdad (es decir, el desvelamiento).

Para comprender el impacto del peligro de la técnica moderna, Heidegger hace una distinción entre producción Técnica antigua y moderna. La técnica antigua (*téchnē*) estaba en armonía con la naturaleza (*phýsis*). Ejemplo de eso es el trabajo del carpintero o la construcción de puentes que integran al entorno natural. En cambio, la técnica moderna transforma el campo en “suelo industrial”, siendo requisado y atacado por la técnica (*bestellen*), convirtiéndose en una cadena de solicitud impersonal y alienado. En este sentido, el análisis profundo revela cómo la tecnología moderna cambia la forma en que nos relacionamos con el ser y la naturaleza. El peligro de la técnica moderna, según Heidegger (citado por Plebane, 2024, p. 51-54), reside en el ocultamiento de la propia naturaleza, lo que lleva al olvido de la esencia del ser (*Vergeßlichkeit des Wesens des Seins*). Ese olvido se extiende hasta el punto en que la verdad se retira, volviéndose inaccesible hacia percepciones y representaciones humanas. El olvido no es un error humano, sino

más bien una característica de la esencia del ser en declinar hacia el velo, ocultando su verdadera naturaleza.

El ser que tenemos ante nosotros puede adquirir su estar adelante de varias maneras, que pueden reducirse a dos ocurrencias fundamental: el venir natural (en sí mismo) o el avance natural producido (a través de algo distinto de uno mismo). En el caso del “avance” natural, los procesos de origen natural independientemente de la intervención humana. Las cosas por venir a la presencia y desaparecer con o sin influencia humana, siguiendo su propios impulsos, armonías y conflictos.

Un ser puede surgir como resultado del esfuerzo humano, como un hecho. Heidegger describe la producción (*herstellen* o *hervobringen*) como una “presentación” (*her-stellen*), diferenciándola de la presentación natural. Esta “colocación” (*stellen*) caracteriza diferentes modalidades de actividad humana responsables de la forma en que algo está presente. En contraste con el avance natural, la producción humana implica un “adelanto” (*her-vor-bringen*), que requiere participación humana.

Heidegger señala que el concepto de *bestellen* evolucionó de “preparar” o “cultivar”, a una interacción armoniosa con la naturaleza, para “ordenar”, “exigir” o “solicitar”, reflejando uno enfoque industrializado y mecanizado. El campo preparado por el campesino en el pasado ahora se ha convertido en una Industria alimentaria motorizada. Ese nuevo entender *bestellen* implica un interacción impersonal y alienado, donde el suelo es requisado (*bestellt*) y obligado a responder a las exigencias (*Gestellung*) del orden. La producción se caracteriza por una cadena de solicitudes (*Kette des Bestellens*), centrada en garantía de subsistencia (*Bestand*).

Plebane (2024) señala que la “subsistencia” es una traducción apropiada de *Bestand*, aunque pueda crear conflictos en algunos contextos. Emmanuel Carneiro León traducir *Bestand* como disponibilidad, que Plebane considera más apropiado ya que capta mejor la complejidad del concepto heideggeriano. *Bestand* luego denota la estabilidad y disponibilidad constante de las entidades.

La tecnología moderna, al exigir disponibilidad, impide una relación genuina con las cosas la relación genuina aquí se refiere hacia conducta de dejar ser, que reconoce la pluralidad de

significados de los seres y sus imposibilidad. La tecnología moderna asigna entidades a la disponibilidad, comprometiendo la unicidad y libertad de los seres humanos.

Heidegger, según Plebane (2024), explora profundamente cómo la técnica moderna afecta la relación del ser humano no solo con otros seres, sino consigo mismo. Heidegger sostiene que la tecnología moderna asigna al ser humano la disponibilidad y la solicitud constante, comprometiendo su capacidad de autocomprensión y autenticidad. Por ejemplo, El Guardabosques, que recorre los mismos caminos en el bosque como un abuelo, ahora es requerido por la industria maderera, respondiendo a la demanda de celulosa, necesaria para periódicos y revistas. Esa cadena de demandas demuestra cómo las entidades, incluidos los humanos, están absorbidos por la red de producción y consumo, independientemente de su conciencia o deseos.

El autor sostiene que, en la era de la tecnología moderna, todas las entidades son vistas como recursos disponibles para satisfacer demandas específicas. Esto dificulta la percepción de los seres humanos como *Dasein*, una entidad con potencial de autocomprensión y autenticidad. En este contexto, los humanos se ven a sí mismos reducidos a una entidad funcional en el cadena productiva.

Básicamente, Heidegger ve la técnica moderna como comprometer la autenticidad y unicidad del ser humano. La técnica moderna no sólo oscurece esta singularidad, también obliga a los humanos a responder constantemente a requerimientos tecnológicos, limitando su capacidad de elegir espontáneamente entre alternativas. Mark Wrathall (2005) señala que esto limita la libertad humana, impidiendo elecciones comprometidas y auténticas.

Heidegger también advierte sobre los peligros de la técnica moderna en relación con la autocomprensión. El desafío mayor es mantener una relación auténtica con el mundo y con nosotros mismos en un contexto dominado por la disponibilidad y la solicitud, impidiendo que la tecnología moderna dicte completamente nuestra relación con sus seres queridos.

Pensar en la educación como el camino de salvación en el mundo de la tecnología moderna requiere comprender el pensamiento de Heidegger, en el que la educación es vista como una reflexión crítica ante los peligros impuestos por la tecnología moderna. Heidegger ve la educación

como medios cruciales para afrontar la amenaza de la técnica, aprovechando las capacidades del arte y del pensamiento para encontrar una salida o salvación en este contexto.

En consecuencia, con Peblane (2024), el arte es señalado por Heidegger como oportunidad de salvación, especialmente mencionada al final de su conferencia sobre la técnica. El arte, para Heidegger, manifiesta el mundo y revela la verdad, siendo un ejemplo, además, el ensayo “El origen de la obra de arte”, donde analiza el cuadro “El par de zapatos de Van Gogh”. Heidegger ve el peligro en la tecnología moderna en su capacidad de asignar a los seres humanos y a todas las entidades una disponibilidad constante, comprometiendo la pluralidad y riqueza de la experiencia humana.

La salvación es una posibilidad de exposición (*ausstellen* el verdadero fundamento del ser, en contraste con la deposición *nachstellen*), en la que el ser está simplemente disponible para satisfacer las demandas técnicas. Tanto el arte como el pensamiento son vistos por Heidegger como formas de potencial salvación. Sugiere que las artes pueden exponer las tensiones entre el Mundo y la Tierra, revelando la verdad en un entorno más amplio que la utilidad técnica. El conflicto entre estas dimensiones (Mundo y Tierra) en el arte revela una ambigüedad fundamental para el ser.

Heidegger (1949), sin embargo, también reconoce que el dominio técnico amenaza la autenticidad del fenómeno artístico y cuestiona si el arte todavía puede servir como camino hacia la salvación bajo la influencia de la tecnología moderna. Lyra (2018) destaca que la experiencia artística está permeada de imperativos técnicos, dificultando que el arte colabore con el pensamiento. en esencia de la técnica. Heidegger advierte que incluso la posibilidad más elevada del arte es incierta y se encuentra en peligro extremo.

Además del arte, el pensamiento, la verdad, en contraste con el pensamiento técnico-científico de la era moderna, es otro camino de salvación para Heidegger. En su conferencia *¿Qué quiere decir pensar?*, critica la falta de un pensamiento profundo y cuestionador sobre estar en la era de la tecnología el pensamiento auténtico involucra un recuerdo *Andenken*, un regreso a lo esencial que se retrae frente a la tecnología moderna. Esto implica cuestionar las estructuras metafísicas que configuran el pensamiento moderno desde Descartes y Galileo, buscando un pensamiento que va más allá de la voluntad humana y las imposiciones técnicas.

Heidegger (1949) ve en educación uno de los medios cruciales para cultivar tanto el pensamiento auténtico en cuanto a la sensibilidad artística. Una educación que valore la reflexión sobre el ser y la experiencia estética ayuda a resistir los imperativos técnicos. Proporciona un espacio donde los estudiantes pueden desarrollar una comprensión crítica de las estructuras que dan forma a su forma de ser, permitiéndoles una relación más auténtica con el mundo.

Por tanto, Heidegger (1952) enfatiza que él pensar debe adoptar una postura de espera y meditación, que contrasta con el pensamiento técnico y calculador. Él distingue el verdadero pensamiento del mero procesamiento técnico, postulando que la esencia del pensamiento reside en la vigilia del ser (*Wachterschaft des Seins*), estado de alerta y atención a la verdad del ser. Recuerdo (*Andenken*) que aquí hay un proceso de recordar aquello que se retrae al ser, incluido el origen y la esencia del ser de la realidad, el pensamiento genuino, según Heidegger, alcanza su elemento esencial a través de la espera paciente, permitiendo que el ser se manifieste sin coerción externa. La apreciación de la espera y la meditación en el pensamiento revela las profundidades del ser, al tiempo que se opone a la superficialidad y la manipulación técnica de la era moderna. Para la educación, esto sugiere un cambio de enfoque: de la simple enseñanza técnica al cultivo de una postura de espera, reflexión y sensibilidad antes de ser. Y la educación, al alimentar tanto pensamiento auténtico como sensibilidad artística, puede ayudar a la humanidad a resistir el dominio técnico y encontrar un camino de salvación, proporcionando una comprensión con sentido más profundo de sí misma y del mundo. Esas ofertas son una respuesta a la superficialidad e instrumentalización prevalecientes en modernidad, presentándose como un camino potencial para la transformación personal y cultural. En visión heideggeriana, educación tiene el potencial de revelar la verdad del ser y ofrecer una relación más auténtica con el mundo, contrastando con la reducción tecnológica de la modernidad.

Heidegger explora diversas modalidades de velar y develar en su obra, distinguiendo entre distintos tipos que considera centrales en su obra. Estas nociones son fundamentales para comprender su crítica de la técnica moderna y su visión de la educación como camino hacia la salvación.

Heidegger diferencia entre el velamiento constitutivo del ser y el velamiento como disimulo e ilusión. El velamiento constitutivo es un aspecto esencial del ser, en el que el velo revela la manera en que el ser se da el ser el velo aquí implica un retirarse del ser hacia el silencio y el misterio, es un encubrimiento original que sólo permite la verdadera esencia del ser que emerge de forma velada. Este tipo de velo es inherente hacia un acontecimiento del ser mismo, que representa la profundidad y el misterio del ser mismo. Ya el velamiento como disimulo es un tipo de velo visto como un ocultamiento que distorsiona y engaña es una falsedad que resulta del engaño y conduce a la ilusión y al disimulo. Es contra este tipo de velo que el pensamiento humano lucha por desvelar y superar, entender aquellos conceptos, vale la pena considerar las reflexiones de Fernandes (2013) sobre Heidegger, comunicación tipo afirma que, para los griegos, la verdad era una cuestión de batalla contra el no- verdadero. enfatiza que la falsedad puede manifestarse como misterio (un velo esencial) o como disimulo (una ilusión).

Algunos términos alemanes en Heidegger que están relacionados con estas ideas incluye -
 erschleierung: Velo; Verstellung: Disimulación, distorsión, disfraz; Verschliessung: Cierre;
 Verwahrung: Custodia, mantener a salvo; Verhüllung: Ocultación; Verdeckung: Ocultación.

De Heidegger podemos entender que educar significa cultivar un pensamiento profundo y unasensibilidad crítica que puede distinguir entre diferentes tipos de velo y trabajo descubriendo la verdad. Heidegger considera algunos caminos de salvación en educación. Escuchar y preguntar: implica un profundo compromiso con el mundo y un cuestionar a las estructuras y formas de pensar predominantes. Implica una Voluntad de escuchar al mundo y evaluar críticamente las estructuras tecnológicas que dan forma a nuestras vidas. Ejercicio y trabajo manual: Heidegger utiliza la metáfora del “trabajo manual” para ilustrar que recorrer los caminos de la salvación requiere un esfuerzo activo y práctico. Esto no es sólo una teoría, sino una práctica concreta en transformación de la comprensión. Permanecer en el camino de la autenticidad necesidad: Implica una comprensión genuina y una respuesta auténtica a las exigencias del ser y del mundo. Significa mantenerse fiel a principios y compromisos en la búsqueda de la salvación ante los desafíos impuestos por la técnica.

Al inspirar una educación que valore la reflexión profunda y la sensibilidad estética, Heidegger propone a los individuos resistir a los imperativos técnicos de la modernidad, cultivando

una relación más auténtica consigo mismo y con el mundo que le rodea a su alrededor. Este enfoque busca transformar la educación en un proceso de humanización continuo, promoviendo la reflexión, el pensamiento y la autenticidad enfrentando los desafíos impuestos por la tecnología moderna.

III.12. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN DE HEIDEGGER

El concepto de educación de Heidegger se basa en la Interpretación de la alegoría de la caverna de Platón. Aquí busca articular la educación como proceso ontológico de transformación, un Proceso ontológico de apertura a la verdad. A continuación, describiremos de forma estructurada el concepto de educación propuesto por Heidegger. Según Heidegger (Citado por Plebane, 2024, p. 82), podemos anticipar, explícitamente y por razones programáticas, tal concepto: la educación como dimensión humana es responsabilidad de la transformación y adaptación en esencia del ser, de la verdad y del yo humano. El entendimiento Platónico de *Paideia* no puede servirnos inmediatamente como recurso para pensar sobre el significado de la educación.

Pero primero debemos, tal como lo hace Heidegger, ver qué estaba en juego durante el proceso que resultó en la comprensión de *Paideia*. Ahora ya lo hemos visto: estaba sucediendo una transformación en esencia de la verdad, no es importante establecer si Platón sabía o no de esta transformación en sus interpretaciones de la alegoría, Heidegger incluso menciona que el pensamiento de Platón es el acontecer de una disputa, la disputa entre dos significados de la verdad. Desde esta misma perspectiva Fernandes (2010), filósofo brasileño, piensa la educación fundamentalmente desde la concepción de verdad:

En el mito de la caverna existe la educación. La 'e- educación ' es la salida, el emerger y el irrumpir en el espacio de la libertad de la verdad, que es la 'ec-sistencia '. Al acontecimiento fundamental de la apertura del hombre a "la totalidad del ser ", o mejor dicho, al "vigor del ser", Platón lo llama " filosofía ". Filosofía no es ninguna ciencia. Tampoco es un hacer ni una técnica es un acto. Mejor dicho: es acción es el acto indicado en el que se pone el hombre mismo en el acto fundamental de su libertad, o ser, es que la Acción en la que el hombre se consume, es decir, lleva al extremo, su pertenecer a la libertad su estar en verdad y por la verdad (p. 172).

En diálogo con Gadamer, Heidegger destaca la importancia de la educación como forma de mediación y apertura, permitiendo no sólo adaptarse a los paradigmas establecidos, sino también ponerse en contacto con lo “abierto” y la verdad. La educación es entonces vista como un camino hacia la comprensión de lo más profundo de las cosas, que implica una apertura constante a la diferencia que se presenta. Heidegger critica la visión tradicional de *Bildung*, señalando que montón de veces descuida la postura fundamental necesaria para la apertura a la verdad y resalta la insuficiencia hacia no abordar adecuadamente la dimensión ontológica de la educación. Destaca la importancia de la transformación interna y la auténtica apertura a la verdad como esenciales en educación.

En resumen, Heidegger y Gadamer proponen una concepción de la educación que más allá de la mera transmisión de conocimientos, siendo una invitación a la reflexión profunda y al cambio de perspectiva en relación al mundo y al ser. Enfatizan la búsqueda de la verdad ontológica y la transformación tanto del individuo así como entender el mundo.

La filósofa Sosnowska (2019) comenta esta indicación de Heidegger. Para Sosnowska, hay una diferencia entre Paideia Griega y el concepto *Bildung* alemán, Paideiano es equivalente a *Bildung*. Ella sostiene que *Paideia* en griego está intrínsecamente ligado a la esencia de lo humano como ser-ahí y a la búsqueda de la verdad, en contraste con el enfoque de modernidad en el desarrollo del tema en detrimento de un análisis más profundo del ser.

Heidegger, según Sosnowska (2019), expresa inquietud con la transformación de la filosofía como componente de la educación, relacionando cuestiones como la subjetivación, el egocentrismo y la relativización de la filosofía. También destaca en Heidegger la crítica a la educación moderna, que muchas veces descuida los problemas elementos esenciales de existencia y verdad en favor del desarrollo individual.

Ahora volvamos al tema de la angustia. ¿Cómo pensar en la angustia como una disposición a despertar el aprendizaje? En la misma línea: ¿Cómo pensar la angustia como una disposición a despertar en la imposibilidad como riesgo de rechazar la posibilidad de un aprendizaje auténtico y auténtico? ¿Auténtico y ontológico? En consecuencia, con Plebane (2024), pensar la angustia desde una interpretación de la negatividad En este momento de aprendizaje es necesario transitarlo

como un estado de apertura angustiosa. Según Hodge y Thomson (2015) para que se produzca un despertar genuino “(para guiar realmente al ser-ahí a un) a uno contenido existencial), hay que animar al individuo que despierta a pasar por un estado de angustia” (p. 44).

En este sentido, Plebane (2024) infiere que el despertar al aprendizaje ontológico incluso si no es auténtico, debe colocar al individuo ante ese estado de ánimo. Para el citado autor, Thomson afirma que hay ausencia de contenido ontológico positivo en el despertar a la ontología, por lo que, según él, esto es ausencia que hace que el ser - ahí (estar-en) se encuentre frente a un abismo existencial, con la posibilidad vacía y expresa que: “[...] tomado en contraste que este ser-ahí ya estaba disponible para su experiencia, se vuelve insoportable” (p. 127). Finalmente, lo insoportable de la angustia conlleva el riesgo de rechazar la posibilidad de entrar en el aprendizaje auténtico y ontológico. Despertar a la ontología es costoso y reitera: “[...] cuando se paga el riesgo de la decadencia, cuando hay un despertar a la ontología, el ser -ahí se vuelve capaz de lograr el aprendizaje ontológico” (p. 127).

Pero ¿cómo caracterizar el despertar para el aprendizaje auténtico? ¿auténtico, según las indicaciones y menciones que hace Heidegger en la alegoría de la caverna? Para Peblane (2024), en general, nos encontramos absortos en nuestro mundo y la mayor parte del tiempo nuestros procesos de aprendizaje son bajo la modalidad no auténtica, es decir, dirigidas al dominio óntico. En consecuencia, estas características, aunque no son exclusivas del mundo de la tecnología, allí parecen empeorar. Así pues, ha llegado el momento de reflexión sobre el aprendizaje para que se pueda manejar las pasantías de lo no auténtico (óntico) y auténtico (ontológico).

Así, para el autor, es posible delimitar la interpretación de Heidegger respecto de la transición entre la primera etapa y la segunda de la alegoría de la caverna en relación con el despertar a la ontología, en el corpus heideggeriano a este respecto, los comentaristas Hodge y Thomson (2015) señalan:

Está en juego una situación de ensimismamiento y olvido, respecto de la cual el individuo se aleja; la eliminación, el despertar, se produce de forma violenta y está condicionada por la asistencia de un otro ser- ahí; en que el nuevo guion o situación, le permite al individuo despierto estar libre (p. 44).

Sin embargo, en el proceso de reflexión sobre el aprendizaje auténtico, es necesario pensar y analizar la perspectiva de Heidegger sobre la relación entre educación y filosofía al abordar la alegoría de la cueva, destacando la relación entre absorción y despertar. Así, Peblane (2024), respecto de esta relación entre absorción y despertar en la alegoría de la cueva, hace una alusión a la educación y la filosofía, dice que el Estado de no despertar a la ontología caracteriza una marca del ser- ahí que Heidegger investiga al menos desde *Ser y Tiempo*. Infiere que el estado de absorción es una parte importante de la reflexión en todas las ocasiones en las que Heidegger aborda la alegoría:

(Esa absorción es lo que culmina en el criterio distintivo entre *paideía* y *apaideusía*). En cuanto a la absorción y su relación Con el proceso educativo , lo siguiente es importante importa: primero, que en la alegoría ya se encontrabala noción de ' *alétheia* ' como indicación de dominio con qué se relacionan los hombres; segundo, un caracterización de lo humano como el comportamiento mismo [*sich verhält*] con seres (en el caso de la alegoría, el estatus de estos seres sombras, una condición ontológica deficiente); en tercer lugar, ya se está insinuando una hipótesis de que los humanos pueden comportarse con las cosas ignorando su existencia en la modalidad que más le convenga (tomándolo por lo que no es). (pp. 123-124).

Heidegger utiliza la alegoría de la caverna como un recurso significativo para interpretar el aprendizaje ontológico. Destaca la absorción como un estado inicial en el que se encuentra cada individuo antes de despertar al aprendizaje ontológico. La absorción puede interpretarse no sólo como algo legítimo, sino también como una condición necesaria para el despertar y el aprendizaje ontológico. Así, el despertar al aprendizaje se asocia con la angustia como condición o disposición necesaria. En la alegoría, la salida de este estado de absorción ocurre violentamente, y esta violencia se puede observar tanto en transición inicial y regreso a la cueva. El texto destaca que este despertar depende del apoyo de otro individuo, como el filósofo, que juega un papel fundamental en la enseñanza ontológica a través de un acto violento, no en el sentido físico, sino como soporte externo necesario para una tarea a la que el individuo no estaría preparado naturalmente. El momento del despertar en la alegoría es descrito como un momento de libertad negativa en el que el individuo se libera de algo en lugar de ser libre para algo. Este despertar se

considera falso, ya que depende del otro para que se produzca. La interpretación de destaca que la falta de autenticidad de este despertar está ligado al hecho de que no surge del ser-ahí mismo, sino de una intervención externa. Así, la angustia es parte del proceso de aprendizaje auténtico, donde el humor, el tono de la angustia son vistos como parte de la búsqueda del aprendizaje sobre el ser-en-el-mundo. Se menciona la vivienda como la disposición característica del aprendizaje auténtico, que lleva a comprender y profundizar el significado de las cosas.

En este sentido, Heidegger destaca la importancia de la experiencia genuina como condición para el aprendizaje auténtico, un momento en el que la experiencia es vista como el medio a través del cual aprender ocurre. Aprendizaje auténtico requiere tanto receptividad como toma de decisiones, experiencia como una respuesta adecuada a lo que se presenta, permitiendo la transformación de la relación con la verdad y alojamiento de esencias hacia nuestro mundo. Lo fundamental aquí, tomando la alegoría como un recurso importante para la interpretación del aprendizaje ontológico, es que el estado de absorción aparece como el estado inicial en el que se encuentra cada individuo. Sin embargo, no lo aplicamos a su carácter positivo, ya que la absorción puede interpretarse no solo en su propia legitimidad, sino también como condición para el despertar y el aprendizaje ontológico. Debe considerarse tanto en un sentido lógico como procedimental, porque en el primer caso es necesario estar dormido para despertar verdaderamente y en el segundo caso, cada ser-ahí al despertar en el sentido ontológico debe tener ciertas potencialidades que sólo son posible a través de largos procesos de aprendizaje óntico. Hodge (2005, p. 53) destaca que entre estas posibilidades reside la comprensión mínima de las nociones entre muerte y finitud, es decir, condiciones para que el ser-ahí pueda recurrir a sus posibilidades más propias.

Para Plebane (2024), es claro señalar que desde el inicio el despertar al aprendizaje ontológico está condicionado al apoyo de otro individuo, el filósofo:

En la interpretación, esto otro se muestra como el filósofo, capaz de operar la enseñanza ontológica a través de un acto violento. Violencia aquí no tiene el sentido de violencia física, se refiere más bien a la necesidad de apoyo externo para una tarea para la que la persona "violentada" no está preparada. Podría estar preparada por su cuenta (p. 125).

Por lo tanto, la experiencia genuina apunta a un lado del aprendizaje auténtico, es decir: la reducción de la impositividad del mundo en favor de una afectación y melodía con la esencia de lo que viene. Otra cara del aprendizaje auténtico se refiere a la “respuesta adecuada a lo que nos llega”, respecto al momento en que evocamos nuestras propias posibilidades, para dar cabida a estas esencias de nuestro mundo.

III.13. ¿QUÉ SIGNIFICA ENSEÑAR Y APRENDER EN HEIDEGGER?

Heidegger (1987), a partir del análisis personalizado de la parte central de la Crítica de la razón pura de Kant, intenta pensar en el significado y los límites de una manera de determinar la cosa. Al hacer esto, procura mostrarnos, como en Kant, la determinación de la esencia de la cosa que nos abre más allá de la subjetividad y la objetividad. Heidegger reflexiona sobre lo que es una cosa basándose en Kant, quien en su obra sobre la Crítica de la razón pura dice que Μάθησις significa “aprender” y Μαθήματα, “lo que se puede aprender”. Entonces aprender para él es una forma de aprender y apropiarse. Si Μάθησις significa aprender y Μαθήματα lo que se puede, entonces según lo dicho, las cosas están cubiertas por esta designación, es decir, en la medida en que se puedan aprender. Por tanto, aprender es una forma de aprehender y apropiarse. Sin embargo, no todo tomar es aprender. En este sentido, “tomar” significa entrar en la posesión de una cosa, en cualquier caso. Entonces nos preguntamos: ¿Qué modo de “tomar” nos indica el aprendizaje? El modo Μαθήματα tal como aprehendemos. Pero no podemos aprender rigurosamente una cosa. Por ejemplo, un arma, ya que sólo podemos aprender a usar una cosa. Por lo tanto, aprender se convierte en objeto de apropiación.

Si tal apropiación ocurre a través del uso mismo, lo llamamos ejercicio, pero volver a ejercitarse es sólo una forma de aprender. Entonces, ¿cuál es la esencia del aprendizaje en el sentido propio de Μάθησις? ¿Y por qué aprender es una tarea difícil? Y sin embargo, ¿lo que se toma en las cosas y como se toma esto? Tomamos el ejercicio como una forma de aprender, al observar que al ejercitarnos nos apropiamos del uso del arma, o, es decir, la forma y proceso de utilizarla. Además, hemos dominado cómo usar el arma, esto quiere decir que nuestra forma de proceder y relacionarnos se ajusta a lo que exige el arma misma. Con el entrenamiento no sólo aprendemos a cargar el arma, a apretar el gatillo, a apuntar al objetivo, no sólo aprendemos a utilizar el manual, primero aprendemos a conocer la cosa. El aprendizaje también es siempre

aprender a conocer y, en ese proceso, siempre hay una dirección, porque aprendemos a usar, aprendemos a conocer. También aprendizaje en diferentes grados, a medida que aprendemos a conocer una escopeta determinada, qué es una escopeta de ese modelo y, en general, qué es una escopeta.

Sin embargo, en la medida en que, respecto de la cosa, es decir, el arma, hay todavía más para aprender, como las leyes de la balística, la mecánica, la acción química de un determinado material, así como: ¿Qué es un arma? ¿Cuál es la utilidad? Hay todavía una relación con la cosa, aprender a conocer más original. ¿Qué significa saber más? no sería saber por adelantado con respecto a modelos, piezas correspondientes, ¿qué es lo que generalmente peca al disparar un arma y, en el fondo, qué es un arma? Este aprender a conocer es el fundamento de la producción de la cosa y, por otra parte, la cosa que produce es la base que posibilita el ejercicio y uso de la cosa. Aprender en una cosa a través del ejercicio es sólo una porción limitada. Pero el aprendizaje “original” es aquel en el que adquirimos conocimiento, como una, la cosa es diferente en cada caso, por ejemplo: ¿Qué es un arma? ¿O qué es un objeto de uso?

Para Heidegger (1987), asumir el conocimiento es la esencia del conocimiento auténtico: “Las “Μα θήματα” son las cosas, de las que tomamos el conocimiento, como realmente sabemos de antemano: el cuerpo como corporalidad; en las plantas, nobleza; en los animales, animalidad; cosas, etc” (p. 79).

Para el autor, el verdadero aprendizaje es, en consecuencia, una apropiación muy peculiar, en la que el que se apropia, toma, en el fondo, lo que ya él tiene. Este aprendizaje también corresponde a la enseñanza. ¿Y qué es enseñar? Enseñar es dar, lo enseñable no se ofrece, sólo se da se indica al estudiante que se apropie de lo que ya tiene.

Cuando el estudiante recibe conocimiento se le ofrece, no aprende solo aprende la primera vez, experimenta lo que considera lo que verdaderamente, él tiene. Por lo tanto, el verdadero aprendizaje es, tomar lo que ya tienes es darte a ti mismo y experimentar el conocimiento como tal.

Por lo tanto, enseñar no significa nada más que dejar que los demás aprendan, un conducir mutuo hasta el aprendizaje. Por eso aprender es más difícil que enseñar. Solo quien realmente puede aprender y sólo en la medida en que esto se pueda lograr, realmente se puede enseñar es lo real el profesor se diferencia del alumno sólo porque puede aprender mejor y quiere aprender más auténticamente, porque en toda enseñanza es el maestro que aprende más.

Sócrates caminaba por las calles y hablaba con la gente sobre lo que hicieron, así él no tenía otra cosa que preguntar aparte de: ¿Qué son las cosas? Este es *Μαθήματα*, por ejemplo, el verdadero matemático es aquel que se ocupa de las cosas que ya sabemos de antemano, es decir, que no empezamos buscando cosas, pero en cierto modo, las llevamos con nosotros.

IV. ROMBACH Y EL PENSAMIENTO FENOMENOLOGICO ESTRUCTURAL

En esta tesis, analizamos los “Supuestos de la fenomenología estructural en la formación de profesores de educación básica en Brasil”, se basa en la fenomenología de Husserl, Heidegger y específicamente en la fenomenología de Rombach, que se presenta en este capítulo. Según la antropología de Rombach, principal teórico que sustenta esta tesis, desde una perspectiva ontológica y antropológica, el hombre es concebido como un fenómeno que debe proporcionar siempre una nueva constitución, esencialmente histórica. Para dar sentido al pensamiento de Rombach, primero debemos describir sus orígenes.

IV.1. H. ROMBACH Y LA FENOMENOLOGÍA

Pensar la relación de Rombach con la fenomenología presupone rescatar la historicidad del pensamiento fenomenológico que tiene sus orígenes en Husserl con la fenomenología trascendental y en Heidegger con la fenomenología ontológica, para llegar a un estilo propio y único de sus maestros: una fenomenología estructural. El pensamiento de Rombach es una mistagogia de la vista, es decir, es una verdadera visión del corazón de las cosas. Además, la ontología estructural de Rombach implica una fenomenología que apunta a dilucidar la dinámica auto genética de lo real, es decir, el desvelamiento de lo real como fenómeno.

Pero, antes que nada, ¿qué evoca, designa y significa el nombre “fenomenología”? Según Fernandes (2011), cuando preguntamos por el “qué” de la fenomenología ya lo determinamos

como algo, como un “cierto qué”, es decir, como una cosa. En latín se dice que “cosa” es *res*, derivado del adjetivo *realis* (real) y del sustantivo *realitas* (realidad). Al formular la pregunta que pretende investigar qué designa el nombre “fenomenología”, ya presuponemos que la fenomenología es una *realitas*, es decir, una “realidad”. Presuponemos que la fenomenología puede ser vista en su modo fijo, colocada dentro de sí misma, en su yo (en su propio modo), en su esencia, en su vigor. Si la fenomenología es así, esta manera de ser como fuerza, de modo que nunca pueda aparecer como algo constituido, fijo, puesto como realidad en sí mismo. Sin embargo, nos preguntamos: si decimos fenomenología como una forma de ser estática y fija, ¿estamos ante ella o ante un epifenómeno de la fenomenología? En otras palabras, si evocamos el nombre de fenomenología, ¿podemos decir que estamos separando fenomenología de fenomenología, de modo que nuestra forma de estudiar la fenomenología ya es fenomenología? Sin embargo, la fenomenología no es sólo “un objeto material” de nuestro estudio, de nuestra investigación, sino un objeto “formal”. Es, en sí misma, la perspectiva, el punto de vista, horizonte, óptica, luz e iluminación con la que estudiamos e investigamos.

Además, nuestra búsqueda no es sólo informarnos sobre la realidad de la fenomenología, sino sobre todo formarnos en la fenomenología como posibilidad. Hablamos de ello no sólo como una realidad, sino desde una posibilidad. El estudio de la fenomenología no es rectilíneo, sino circular, en espiral, es decir, este cruce parte de sí mismo. Espero que la búsqueda de la fenomenología no sea sólo el punto de partida y llegada, sino es el medio, es un proceso continuo de movimiento dinámico como una espiral circular, siempre pueda renovarse una y otra vez como una constante reanudación siempre de lo mismo, que, nunca es el mismo. Esto significa que la fenomenología se da en el cruce, en el camino y en el viaje, en todo momento, como punto de partida, como punto de llegada y como medio (lo mismo que ambiente, atmósfera y totalidad) en el que cada paso realiza el cruce. Desde esta perspectiva, entendemos la fenomenología como un fenómeno y no como una realidad postulada, fijada en sí misma, es decir, como un epifenómeno. Podemos decir que la palabra “fenomenología” designa en principio una realidad constituida, fija, es decir, el epifenómeno-fenomenología. Pero, como proceso de investigación, el nombre “fenomenología” evoca, preocupa, la fenomenología como fenómeno, es decir, como apariencia esencial que se presenta no en forma de realidad, sino como posibilidad. Si tomamos la fenomenología, por un lado, como algo fáctico y, por otro, como una idea, tenemos entonces dos

formas: una en su forma terminal y la otra de manera formativa. Se esconde en su propia intimidad, volviéndose hacia adentro. Tenemos así una primera “dimensión”, a saber, superficial, abierta, desvelada, óptica, en una perspectiva positiva de la fenomenología; y otra “dimensión” (formativa) de profundidad, cerrada, hermética, ontológica de la fenomenología.

Vale recordar a Heidegger (1988) quien concibe a su manera la fenomenología como una posibilidad según la cita del escrito *Mi camino en fenomenología*, escrito por él en 1963:

¿Y hoy? La época de la filosofía fenomenológica parece haber pasado. Ya cuenta como algo del pasado, que todavía sólo aparece historiográficamente junto a otras corrientes de la filosofía. Pero la fenomenología no es, en su aspecto más distintivo, una corriente. Es la posibilidad de pensar que, de vez en cuando, se transforma y que, sólo por eso, permanece; es decir, la posibilidad de responder al atractivo de lo que hay que pensar. Si la fenomenología se experimenta y se considera de esta manera, entonces puede desaparecer, como título, en favor de la cosa del duelo, cuya manifestación inicial sigue siendo un misterio (p. 90).

Giachini (2016), en su artículo sobre “Fenomenología y educación” aborda la “Ciencia Fenomenológica de la Educación” y la fundamenta esbozando una idea de disciplina fundamental autónoma, es decir, una *matesis universal* según el pensamiento de Rombacha (2004):

Esta precaria situación remite a la necesidad de una ciencia fundamental autónoma (*mathesis*) para todas las ciencias humanas. Se entiende por fenomenología esta ciencia. Ofrece reflexiones básicas evidentes, cercanas a las matemáticas, ya que en sus axiomas también pueden invocar “evidencias originales”, en todo caso aquellas bases que ofrecen seguridad suficiente para problemas circunscritos. Su evidencia es explícita y clara, incluso si no todos la entienden, pero ni siquiera la evidencia matemática tiene esta comprensión. De manera análoga a las disciplinas matemáticas fundamentales, la fenomenología ofrece los *conceptos fundamentales* y su *combinación elemental*, con cuya ayuda deben aclararse las categorías que admiten una interpretación intachable de las experiencias en el campo de las ciencias humanas (p. 3).

Según Rombach (2004), la fenomenología es una ciencia fundamental y autónoma que puede aportar reflexiones claras en la búsqueda de evidencia original. Además, es capaz de tematizar y analizar las conexiones esenciales, así como las constituciones elementales de significado, estableciendo el círculo de posibilidades humanas y determinando las formas básicas de experiencia y relaciones. Desde esta perspectiva, Rombach define el fenómeno como una acción fundamental de la existencia humana. De modo que para él los fenómenos representan, por un lado, las acciones constitutivas de la vida humana y, por el otro, las formas puras y normas de significado de la realidad que se revela, uniendo así estos dos lados de una misma estructura fundamental.

El autor cuestiona qué significan realmente "conocimiento", "acción", "decisión", "juego", "conciencia moral", "culpabilidad", "educación", "valor", "norma" y "libertad", destacando que estos conceptos deben ser analizados en su estructura interna (Gefüge), diferenciados de fenómenos similares y clarificados en su referencialidad (Gezogenheit), que vincula todos estos fenómenos en un todo significativo. Para el autor, la estructura fundamental de la existencia humana debe albergar todo lo significativo, personal y experimentable, o incluso simplemente situable para el ser humano. Esta estructura global conecta todos los fenómenos que estudia la fenomenología.

Al reflexionar específicamente sobre los fenómenos de la educación y la pedagogía, Rombach (2004) enumera fenómenos como: “desarrollo, madurez, libertad, agresión, autoridad, liderazgo, obediencia, formación, educación, aprendizaje, enseñanza, normatividad, identidad, comunicación, costumbre”, postura (Haltung), motivación”, entre otros. Además, para él, esclarecer un fenómeno implica también esclarecer un conjunto de fenómenos humanos básicos, tarea que sólo es viable cuando se descubre la estructura total de la existencia.

Rombach también afirma que hay un camino consistente que va de la fenomenología a la antropología estructural y que, para comprender la ciencia fenomenológica moderna de la educación, es necesario separarla de la fenomenología “trascendental”.

Además, Rombach menciona la contribución de Heidegger a la fenomenología, especialmente en lo que respecta a la distinción entre fenómeno y epifenómeno. Heidegger dio un nuevo impulso a la fenomenología, superando las limitaciones encontradas en la obra de Husserl

y sus seguidores inmediatos. Destacó que en la vida cotidiana, los fenómenos son a menudo reformulaciones imperfectas de los fenómenos que realmente constituyen la estructura esencial de la existencia humana, que pueden quedar oscurecidas por la "decadencia" y la "cotidianidad". Esta comprensión permite una "fenomenología crítica", que busca visualizar los fenómenos fundamentales que verdaderamente habitan la mente, detrás de las manifestaciones de la existencia humana.

En el pensamiento fenomenológico estructural, Rombach propone una ontología de lo creativo, es decir, una ontología que da razón del nacimiento y desarrollo del ser concreto e histórico. Podemos considerar su fenomenología estructural como una filosofía inventiva, es decir, según las ciencias del espíritu se piensa una visión del hombre y del mundo basada en la forma creativa y embellecedora de la realidad y específicamente, de lo humano, ser. También podemos decir que la fenomenología de Rombach es creativa.

En este sentido, Rombach (2004) considera un modelo filosófico cuyo propósito es establecer un *modus operandi* (del latín, "manera de actuar", "manera de operar") de la identidad, dinámica y lógica genética del ser. Según Rombach, su modelo filosófico debería tener como resultado final la formación de una fenomenología de la libertad a través de la cual se permitiera establecer verdaderos procesos de identificación, lo cual no es una visión esencialista ni mucho menos a priori, sino a posteriori, es decir, una respuesta detallada a los desafíos de un determinado contexto histórico que define al ser humano. Una respuesta que presupone necesariamente preguntas, dudas, miedos, espacios y tiempos propicios para la creatividad. En realidad, lo que Rombach propone es una ontología de la creatividad (*Ontologie des Schopferischen*), es decir, una ontología de la razón del nacimiento y desarrollo del mundo del ser, más precisamente, de tal ser concreto e histórico (*Sosein*).

La filosofía de Rombach se esboza prestando atención a la libre generación de las cosas, en la que en el lugar y en el acto en que surgen no sólo están presentes pasivamente, sino sobre todo presentes como surgimiento, es decir, como surgimiento de algo nuevo, que resulta sorprendente e incluso inquietante.

La filosofía de Rombach es entonces un antídoto contra los esencialismos sin aliento y las comprensiones unívocas de la realidad, ya que desarrolla una fenomenología cuya fuerza dinamizadora tiene las características de un vehículo (*Fahrzeug*) que permite el descubrimiento (experiencia) progresivo del significado y las dimensiones latentes, de los seres, de las cosas y de los acontecimientos. El vehículo nos permite avanzar y descubrir de manera creativa cuál es el significado del verbo “experimentar” (*er-fahren*).

Según Rombach, la ontología estructural, es la ontología del futuro en la medida en que es capaz de liberar al hombre y a la realidad de restricciones sistemáticas, tal vez de la jaula de acero a la que se refiere Max Weber, de la que todavía somos rehenes. Rombach articula modelos de presencia entre los diferentes fenómenos y los pequeños sujetos que constituyen la envoltura tejida de la realidad. En la modernidad se produjo una importante ruptura teórica y práctica (Umbruch) -detectada por Husserl y Heidegger- entre sistema y estructura (Rombach, 2004). Rombach opina que el sistema, en su aséptica objetividad, en su presencia atemporal, abstracta y estática, no se adapta a las dimensiones de lo individual y de lo irrepetible. Ya habría agotado su capacidad y función para hacer lo posible y visible. Todos los sistemas resultaron asfixiantes, genéricos, cerrados en la multiplicidad de sus posibles variaciones y, por tanto, inadecuados para captar apariencias espontáneas, individuales, irrepetibles e irreductibles a algo distinto de ellos mismos.

Rombach (2004), respecto a la necesidad de un cambio radical en la concepción ontológica y fenomenológica, señala: “[...] ya que es necesario un cambio radical en la concepción estructural. Los sistemas y estructuras no pueden soportar una evolución unidireccional y continua, sino que deben someterse a un proceso revolucionario que acabe con lo viejo y permita que comience lo nuevo” (p.86).

Como ejemplo concreto, Rombach (2004) ve la necesidad de una filosofía que se inspira en la ontología estructural y menciona que, desde el punto de vista de la historia reciente, ve la caída del sistema soviético, el nacimiento de la conciencia ecológica o la decadencia de instituciones como la Iglesia y los partidos políticos, así como la irrupción de dimensiones y concepciones de la realidad y la vida que sólo pueden ser descritas y ayudadas en su desarrollo y afirmación por una filosofía estructural .

Según Duch (1997) el hombre humanizado resume muy adecuadamente los últimos antecedentes del método y la reflexión de Rombach, sosteniendo que el pensamiento estructural debe entenderse como algo que no es definitivo, sino como un proceso continuo de clarificación y resolución de un “instante” (Augenblick) En algún momento me iré por un período de la vida o por una fase específica.

Para Rombach (2004), a través de la creatividad, el ser humano puede obtener de la realidad mucho más de lo que podría esperar de sus propias expectativas y planes; en la medida que todas las realidades son creativas, porque todas las cosas tienen autotranscendencia:

El hombre no sólo es creativo, sino también “creativo”, y este es el concepto fundamental de la hermética. Afirma que el hombre puede lograr de la realidad más de lo que hay en el horizonte de sus expectativas y proyectos, es decir, aquellos en la realidad que es capaz de diseñar y crear por sí mismo. La realidad es creativa en sí misma, ya que todas las cosas contienen una “autotranscendencia” por la cual, en su esencia más íntima, son “propiamente” idénticas a lo supremo y a lo más común. Por eso un hombre orientado hacia la “creatividad” (este es el hombre nuevo) nunca abordará las cosas de una manera que sólo intente realizar sus propias ideas, sino que intentará despertar la autotranscendencia de las cosas y de las situaciones, de tal manera que estos últimos estén dispuestos a contribuir a convertirse en sus propias fortalezas, que son muy superiores (p. 131).

Además, Rombach (2004) destaca el contraste entre hermética y hermenéutica, destacando que ambos conceptos se remontan a la misma raíz que proviene de Hermes, el dios de los intérpretes y parlamentarios. Sin embargo, la hermenéutica nace para un movimiento en el “comprender”, mientras que la hermética para un movimiento en el “ser”, de modo que, para el autor, el conocimiento se adquiere y se explica a través de la hermenéutica, y la iluminación a través de la hermética, el ser. Este es un arte de transformación humana.

Por tanto, Rombach señala que la fenomenología es la realidad movida (*bewegte Wirklichkeit*) en verse a sí misma, una dinámica que se mueve hacia adentro y hacia afuera. En este sentido, se puede decir que la filosofía rombachiana u ontología fenomenológica estructural puede considerarse más como una preparación para la recepción de la verdad que como

una búsqueda de esta. Creemos que el pensamiento de nuestro autor es más una filosofía de la escucha que de la palabra, más una visión que una investigación, más de una expectativa que de una afirmación, más de una meditación que de una postura, más de un monólogo íntimo (meditación) que, de una comunicación horizontal, más de testimonios que dé explicaciones propuestas. Finalmente, es una filosofía de crisis, pero con tono positivo.

IV.2. H. ROMBACH Y LA ONTOLOGÍA EN ESTRUCTURAS

Para abordar la ontología en estructuras según Rombach partiremos de la perspectiva fenomenológica, planteando algunas cuestiones en torno al concepto de “ontología y ontología fundamental”. En este sentido, ¿qué es esta ontología? ¿Y la ontología en las estructuras? Para intentar responder a estas preguntas recurriremos al maestro de Rombach, Heidegger. Según Heidegger (1944/1999), ontología y ontología fundamental provienen del participio presente del griego *einai*, “ser”, y *on*:

Su singular neutro, con un artículo definido, es *to on*, “lo que es, el ser, la entidad, el ser”. Heidegger se queja de que en el uso de Aristóteles significa ambiguamente tanto “lo que es” como “ser de lo que es”. (IM, 23/25). El plural de (*to*)*on* es (*ta*)*onta*, “antes”, que combinado con el *logos griego* “la palabra, el decir, la razón, etc.”, forma *Ontologie*, una palabra acuñada a mediados del siglo XVII y utilizada, dice Heidegger, de J. Clauberg, estudiante alemán de Descartes y profesor en Herborn (NII,208/niv,1540. La ontología es el “estudio de los seres como tales”, pero puede ser una ontología “regional”, preocupada por el SER o la naturaleza, por ejemplo, los números, el espacio o una obra literaria (XXII,8). En contraste con esta investigación ontológica, *ontologisch* (e), las investigaciones y descubrimientos no filosóficos de los matemáticos, geómetras o filólogos son ónticos, *ontisch* (e), preocupados por los seres, no por su ser (*ontologisch* a menudo se combina con *existencial* ,y *ontisch* con *eistenzuell*: los dos destinos son similares, pero “EXISTENCIA” se aplica sólo al *DASEIN*)”, Pero “ontología” como su equivalente cercano, “metafísica”, normalmente indica un estudio general de los seres (Nil,209/niv,155). (“La ontología” y la “metafísica” pierden prestigio con Heidegger) (p. 131).

Así, la “ontología” está reservada para una investigación teórica y conceptual del ser, para Heidegger (1944/1999). Mientras que *el Dasein preontológico (vorontologisch)*.

Respecto a la “ontología estructural”, Stenger (2016) describen:

En su obra y obras, Rombach dio un paso adelante a través de su “Ontología Estructural”, la orientación fenomenológica inaugurada y fundada por Husserl y Heidegger, dándole una modulación, que la hace viable en referencia a las ciencias modernas y las fomenta, sin perder de vista lo que se logró con el giro ontológico dado por Heidegger. Rombach, además de la postura inaugural de su Ontología Estructural, desarrolló dos posturas filosóficas inaugurales más llamadas Filosofía de la Imagen y Filosofía Hermética. La Filosofía de la Imagen emprende un intento por descubrir las “filosofías fundamentales” que se esconden debajo de las culturas, y de enraizar estas filosofías fundamentales en la dimensión profunda de la “imagen”, que precede a todos los fenómenos culturales particulares y sus obras literarias. La sucesión-secuencia de las “filosofías fundamentales” y sus grandes épocas conforman la “Historia fundamental” de la Humanidad. Y finalmente, la “Filosofía Hermética” presenta la concepción de “mundos”, que como tales proporcionan una base filosófica para el “pensamiento intercultural”, un pensamiento que es tanto espiritual como humano-históricamente en el tiempo (pp. 627-630).

Para Harada (2004) el propio Rombach se presenta y es invitado a exponer su enfoque filosófico y en este intento expresa la dificultad de perseguir tres posiciones iniciales, a saber:

Ontología Estructural, Filosofía de la Imagen y Hermética. Las tres tienen que ver entre sí, pero no forman la dependencia de un conjunto. Se remontan a tradiciones diferentes y trabajan con métodos diferentes, pero contribuyen a una causa común. Esta causa surgió de la Historia. Por tanto, puedo hablar de ello sin ningún tipo de vergüenza, hasta el punto de formular esta presentación en primera persona del singular, en la formulación I. (Harada, 2004, p.53)

Según Harada (2004) en su intento de autopresentación, Rombach se considera vinculado a la “Escuela de Friburgo” que, según él, se caracteriza por el conjunto determinado por Husserl y Heidegger y este conjunto se puede llamar “fenomenología”:

En Husserl encontramos la intuición fundamental de que todo conocer, comprender y actuar está dentro del gran conjunto de la “Conciencia” y que ésta se basa en una estructura de fondo trascendental. Aquí, la fenomenología es el análisis de esta estructura de fondo permanente y unitaria. En Heidegger encontramos el conocimiento de que la estructura de la Conciencia está arraigada en la estructura más fundamental del “*Dasein*”. Aquí, la fenomenología es el “análisis del *Dasein*”, a la que se refiere la investigación del “comprender” y el “ser” explicado en este entendimiento. El difunto Heidegger hace el conocido “giro”, según el cual el ser ya no se considera fundado en el *Dasein*, sino que el *Dasein* es el ser mismo, cada vez, una historia abierta que se expone en “palabras fundamentales”. y conforma cada época, una “verdad del Ser” (p. 54).

La fenomenología en estructuras es también ontología estructural, pues en este caso Rombach hace un análisis e investigación de la comprensión del ser y respecto de la ontología estructural,

Según la perspectiva de análisis e interpretación de Harada (2004), la fenomenología en estructuras es considerada una ontología estructural, pues Rombach realiza un análisis de la comprensión del ser, centrándose en la ontología estructural. Este último busca ampliar la “Ontología Fundamental” de Heidegger para identificar la estructura del “*Dasein*” no sólo en el ser humano, sino en toda la realidad. En este sentido, todo ocurre según las reglas esenciales de la estructura. Los distintos modos de ser en la realidad resultan de simples modificaciones en las leyes fundamentales de la “estructura”, y no de la “constitución del Ser”, como propuso Heidegger al diferenciar estrictamente entre ser “existencial” y ser “existencial” es decir “. simplemente dado”. Esta distinción, sin embargo, no está respaldada por la ontología estructural.

Además, Rombach inaugura un nuevo paradigma en el pensamiento ontológico estructural, presentando la estructura ontológica fundamental no como una “constitución” sino como una “génesis”. Sostiene que todas las estructuras están en un movimiento primordial que precede a su “ser”. Así, una ontología “genética” (o mejor, una “gnoseología”, ya que no podemos cuestionar el origen) es más fundamental que la “ontología fundamental” y ofrece una nueva perspectiva sobre la relación entre los seres humanos y la realidad.

Por tanto, el fenómeno de la “creatividad” se vuelve cada vez más significativo y esclarecedor desde una perspectiva histórico-humana. De manera simplificada, se puede afirmar que la Ontología Estructural engloba a la Ontología Fundamental en una dimensión más fundamental, donde aún no ha surgido la diferenciación entre el ser “existencial” y el ser “simplemente dado”, pero donde el ente puede ser experimentado y comprendido de una manera más vibrante y dinámica. Así, Rombach inaugura un nuevo pensamiento ontológico estructural que radica en que la estructura ontológica fundamental es vista no como una “constitución”, sino como una “génesis”, como descrito.

Desde la perspectiva de la ontología estructural en la que las estructuras se mueven en un movimiento fundamental que precede al ser, en la práctica, y en la experiencia de la nueva relación entre el hombre y la realidad, quizás el fenómeno de la creatividad o creatividad genética. Según Harada (2018), el hombre de conocimiento, de práctica, enfrenta una tarea completamente distinta, la de aclimatarse a un maravilloso país de creatividad genética donde los seres son libres y creativos, concibiendo al hombre como un fenómeno de creatividad. Quizás podamos decir que la filosofía rombachiana es entonces la realización comunicativa de una experiencia que es a la vez teórica y bibliográfica, ya que el ojo del hombre transforma las cosas, y las cosas transforman el ojo del hombre.

Para Rombach, la fundación de una nueva ontología estructural pasa por la fenomenología y tiene lugar dentro de ella. Es una fenomenología que pretende visualizar la dinámica autogenética de la realidad. En este sentido, esta posición implica que la filosofía no es un espectador externo de un acontecimiento que ocurre fuera de su ámbito, sino que, por el contrario, se entiende como una dimensión que es parte integral del proceso de develar la realidad como fenómeno.

Entonces, para comprender el pensamiento de Rombach, vale considerar que él no se propone hacer una serie de definiciones o apuntes ideales en el campo filosófico. En cambio, como él mismo afirma, su ontología estructural no es realmente una ontología estructural, sino exclusivamente una interpretación estructural, que se caracteriza por otorgar “en cada nivel [de la realidad] en su verdad” según el abanico de variaciones que experimentan los seres humanos, individual y colectivamente, en su trayectoria histórica y biográfica.

Así, es difícil definir “estructura”: en la medida en que es algo que, visto experimentalmente, es incomprensible, pero que visto en su naturaleza práctica habita, a través de sus movimientos, en los seres creados (especialmente en el ser humano), y que siempre y sólo puede determinarse *a posteriori* en el choque creativo e iluminador entre el interior y el exterior.

Rombach (1996) entiende, histórica y ontológicamente, la palabra “estructura” como un anuncio del cambio de paradigma en el pensamiento contemporáneo, es decir, traspone la concepción sistémica de logro a una comprensión estructural.

El significado de “construcción” también está incrustado en la estructura de la palabra misma, que se deriva de la palabra latina *strutura, -ae* y significa: “acción o modo de construcción”. De modo que una estructura no es sólo una constitución de partes, esenciales y superficiales, sino una dinámica de reconstitución original. Es el acontecimiento dinámico del surgimiento de una génesis, y su lugar es el centro de las relaciones, y su crecimiento pertenece a un impulso, porque son incomparables y siempre únicos.

Stenger (2017) nos señala insistentemente: Rombach destaca que acontecimientos, personajes, gestos e imágenes pasan constantemente (*unterwegs*), desde una perspectiva quizás más personal, Rilke (2000) dice que siempre que nos encontramos diciendo adiós, es decir, en el pasado. Así, vemos que, para Rombach, la ontología estructural es la ontología del futuro en la medida en que es capaz de liberar al hombre y a la realidad de restricciones sistemáticas. A través de él, tenemos la posibilidad de articular modelos de co-presencia entre los diferentes fenómenos y sujetos que constituyen el tejido de la realidad.

IV.3. H. ROMBACH Y LA ANTROPOLOGÍA ESTRUCTURAL

Harada (1997) hace una distinción entre Antropología Filosófica y otras antropologías. Para Harada, la “Antropología Filosófica” aborda una perspectiva propia que no debe concebirse como una ciencia o visiones del mundo positivas, sino como una ciencia filosófica cuyas particularidades son estas:

1. AF se distingue de otras antropologías porque es filosófica. Las antropologías como ciencias positivas son ónticas o positivas. La FA es ontológica o filosófica.
2. Por tanto, la

filosofía AF no indica: - Ciencias positivas; - Visiones del mundo; >, Pero sí: Una ciencia filosófica. Existe una diferencia cualitativa entre estas dos formas de ser: las ciencias ónticas y la ciencia ontológica. Intentemos ver esta diferencia. 3. La filosofía antropológica, comparada con otras ciencias positivas que hablan del hombre, parece aburrida, poco práctica, alienada. - P.ej. Medicina desde el punto de vista de la salud > Enfermedad; > envejecimiento; > muerte > \VIDA! - Biología todo el maravilloso funcionamiento y mejora; extensión de la vida; clonar etc - La Paleontología busca el lugar del Hombre dentro del reino de los seres, su origen, su modo propio como creador de cultura, etc. - La Historia investiga aquellas acciones del Hombre, a través de las cuales se creó y creó el universo del Hombre y que produjeron nuestro mundo cultural. - cf. Sociología, Psicología, etc. 4. Se plantea la pregunta: ¿queda todavía un punto de vista, un aspecto en el que centrar la Filosofía? ¿Aún queda lugar para la FA? ¿No es así como todos los puntos de vista desde los cuales se puede considerar al Hombre ya están ocupados y bien servidos por ciencias positivas, precisas, metódicas y eficientes? ¿Queremos darle a la Filosofía la función de ser Metaciencia en el sentido de síntesis? ¿Diletantismo y eclecticismo enciclopédico? 5. Pero cada ciencia tiene siempre un determinado punto de vista, el horizonte de su investigación: el hombre es visto en desde ese horizonte, como decisión de una apertura, dentro de la cual todo se examina, desde la perspectiva de esa misma decisión, dejando de lado como no ser, todo lo que no sea del interés de ese mismo horizonte. - Examinando estas exclusiones en las diversas ciencias, vemos que: - El método científico no es más que una rigurosa atención del investigador al horizonte desde y dentro del cual mira la realidad, en una decisión ascética de dejar de lado todo lo que no es relevante para la búsqueda dentro de este mismo horizonte. Por tanto, la abstracción es selección. - El rigor de la ciencia consiste en mantener este objetivo a priori y someterse a su lógica. - Ciencia y Método son lo mismo. - Así, la ciencia nunca capta el todo, sino que se determina de antemano mirando el horizonte que condiciona todo lo demás. P.ej. las ciencias naturales: todo lo que aparece en la mira de número, medida, peso: numerus, pondus et mensura (San Agustín) ® Sistema. 6. Pero ¿cuál es el “punto de vista” de la Filosofía? ¿Es el horizonte bajo el cual la entidad está obligada a aparecer dentro de la interpelación productiva de ese horizonte? ¿Pregunta de un positum? ¿Y qué es un

positum? Pregunta del último horizonte, ¿la más habitual? ¿antes y por encima de todos y cada uno de los horizontes? (p. 1).

Desde esta perspectiva, Harada (1997) desarrolla una reflexión intentando responder a los interrogantes planteados sobre el horizonte de la filosofía como punto de vista y aborda este en relación con el estudio y horizonte de las ciencias. Para ello parte de la existencia, la historia y la historia filosófica. En este recorrido de preguntas sobre el papel de la filosofía y la ciencia, el autor aborda lo que caracteriza al hombre y sus posibilidades, así como la Antropología Filosófica como una “Historia Oculta del Hombre”, es decir, como una “Historia de la Filosofía”, tomando El discurso del hombre como experiencia fundamental:

7. Las ciencias preguntan dentro de sus horizontes. La filosofía cuestiona los horizontes; Es una investigación a priori. 8. Pero en su última instancia el FA pregunta y se abre a la Nada: i. es decir, al vigor de todo ser. \Rightarrow SER = NADA: dejar ser al ser en su ser \Rightarrow Trascendencia \Rightarrow Libertad. 9. LIBERTAD: - En las ciencias positivas: posición, Setzung: dejar ser el a priori del positum: óntico. - En Filosofía: Ser = Nada: ontológico. 10. Filosofía \Rightarrow Común \Rightarrow Nada: Lo universal, ni esto ni aquello: en realidad = totalidad, todo lo suyo, el ser del ser, el ser en su totalidad: FACTICIDAD.

11. Lo que caracteriza el ser del Hombre es la Facticidad o Existencialidad. Por tanto, la analítica de la existencia. - Existencia: - existencia como acontecimiento; - ek-sistencia como trascendencia (facticidad). - ek-sistencia, trascendencia, facticidad = Libertad. - Libertad de; - Libertad para; - La libertad como trascendencia. 12. Existencia e Historia: - Historia como Histoire; - Historia como Geschichte: Trascendencia; - Ambigüedad en la Historia de la Antropología Filosófica: “Historia Oculta del Hombre” = “Historia de la Filosofía”. - Todo lo que se habla sobre el Hombre se basa en una experiencia fundamental. 13. El hombre se proyecta desde una experiencia cada vez más única y única de su trascendencia: lo que aparece como proyecto es la imagen del Hombre, el *typus* humano de época. - El hombre no vive sin su prototipo: no vive vegetando, siendo vivido, sino que vive de pie, mirando hacia adelante, en un mundo de tareas, asumiendo sus posibilidades: - Así: la existencia es: - Proyecto de Vida; - Vida ideal; - Objetivo de vida; - Requisito derivado de este

proyecto; - Normas y medidas; - Comunidad (p. 2).

Así, Harada (1997) presenta un esquema del Ser, trascendencia que es igual al Ser con relación al tiempo o dos proyectos ontológicos del *typus humanus*, a los que se refiere el autor: “Sustancia y Estructura”, en el que destaca la estructura como una forma de ser superior a la del sistema. Así, describe que el sistema es una subestructura, una forma provisional de estructura. Destaca también que es una confrontación contra el sistema que llegamos a la era de la estructura. De este proceso que concibe la ciencia y la tecnología como modos rigurosos de pensar y actuar, como subsistemas de una estructura, tenemos entonces las siguientes antropologías filosóficas: sustancialista, sistemática y estructural:

14. Un esquema: SER Trascendencia -----> = Ser: época o era. - En realidad, sólo existen dos grandes proyectos ontológicos del *typus humanus*: el de SUSTANCIA y ESTRUCTURA (el pasaje anterior = Existencia). - Sin embargo, la estructura, al ser una forma de ser superior y más diferenciada, crea una subestructura, a la que incorpora como capa exterior de su núcleo dinámico, el SISTEMA. El sistema es la forma provisional, la forma inicial de la estructura. Es a partir de él y en confrontación con él que entramos en la era de la estructura. La forma más rigurosa de pensar en el sistema es la Ciencia. - La manera más rigurosa de actuar del sistema es la técnica. - La ciencia y la técnica son acontecimientos principales de la era del sistema: la modernidad. 15. Tenemos así una antropología filosófica sustancialista; antropología filosófica sistemática; y antropología filosófica estructural (pp. 2-3).

En un intento por describir y caracterizar el pensamiento de cada época según las antropologías, Harada (1997) caracteriza así la antropología filosófica sustancialista, una antropología que acuñó la imagen del hombre en Occidente, teniendo como prototipo al hombre en grupos, al hombre definido en ese momento cómo ser racional desde la perspectiva de Aristóteles:

Antropología sustancialista: la imagen prototipo del Hombre en los griegos. La imagen prototípica del Hombre en los griegos acuñó la imagen del Hombre en Occidente, principalmente en su formulación sustancialista. Esta imagen prototipo del Hombre se

expresa en la definición clásica del Hombre como: El hombre es un animal racional. Esta definición se interpreta de manera muy habitual y superficial como que el Hombre es un bruto (animal) que tiene inteligencia. En realidad, la definición dice infinitamente mucho más que esta representación del Hombre como si fuera un animal dotado de razón (en el sentido racionalista). Animal *racional*, animal racional es una traducción de la definición aristotélica del Hombre como un solo Hombre: ζωνλογονεχον, zoōn lōgon échon. Literalmente significa vivir en relación con el *logos*. Y según la explicación de las últimas clases: El hombre es el ser actual bajo el dominio del espíritu, un ser que “tiene” participación, pertenencia y afinidad con tal espíritu (pp. 3-4).

Siempre según Harada (1997), esta antropología sustancialista y esta antropología filosófica no sólo reconoce el espíritu como un principio universal y supremo, sino que también lo atribuye a cada individuo.

Según Harada (1997), la concepción antropológica griega no cambia con el cristianismo, pero la sustancia subsume la concepción fundamental, agudizándola, ya que la lleva a la radicalidad y la transforma completamente. La cuestión fundamental del cristianismo es la inmortalidad y no sólo en la razón como parte del ser humano, sino en todo el hombre como individualidad (no sólo en el espíritu, sino también en la existencia psíquica y corporal). Además, este individuo, esta individualidad se llama *persona*, que recibe un nuevo significado a través del cristianismo: “[...] concebir la individualidad maximizándola, con absoluta apreciación de la realidad infinita” (p. 5).

Pertenece a la imagen cristiana del hombre: la resurrección de la carne; no sólo en espíritu o razón, sino todo el hombre recibe la vida eterna; la buena noticia: es el anuncio de la vida eterna del individuo; asegurado mediante el sacrificio de la cruz; al pueblo que se entrega incondicionalmente a este acontecimiento de salvación; a través de la inmortalidad del individuo concreto, la materialidad del mundo recibe también el valor de la eternidad; concepto de creación: *creatio / ens creatum*; concepto de Dios: Dios no es una entidad entre otras entidades, sino sobre el Mundo: Absoluto; Negación del pluralismo: monoteísmo absoluto.

Con el cristianismo, la antropología sustancialista llega a su núcleo y aquí se abre a la ontología de la identidad y es en esta cumbre que se libera a la ontología estructural donde los nombres de pensadores demarcaron esta forma de ser, como lo hicieron ellos: Paulo, Agustín, S. Francisco, el Maestro Eckhardt, Nicolás de Cusa, Pascal, Jakob Böhme, Franz von Baader, Tolstoi, Hölderlin, etc.

Como señala Harada (1997), la antropología moderna fue resultado y consecuencia del vaciamiento que el nominalismo llevó a cabo en todo el pensamiento medieval y en todas sus categorías ontológicas fundamentales. La antropología moderna tiene como palabra clave o central “Sistema”, por ser la antropología de la subjetividad, es decir, del vaciamiento del sentido del ser en su totalidad, en la que el Ser se reduce a ocurrencia, el Espíritu a representación (la que aborda Nietzsche respecto del vaciamiento de los valores que sustentaron y aún sostienen, de alguna manera, el sentido del ser vigente en el Occidente europeo). Este vaciamiento fue llamado en la filosofía de Nietzsche la “Muerte de Dios”. Pero ¿qué es la “muerte de Dios” según Nietzsche? “Dios ha muerto”, indica el núcleo de la filosofía de Nietzsche, que contiene cuatro momentos principales: el nihilismo ²⁹europeo; la Eversión ³⁰de todos los valores; la Voluntad de Poder y el Eterno retorno de lo mismo.

IV.4. LA TEORÍA DEL SISTEMA, ANTROPOLOGÍA DEL SISTEMA COMO PARTE DE LA ANTROPOLOGÍA ESTRUCTURAL

Rombach (2004) señala principalmente a Hegel y Marx como los teóricos representantes de esta perspectiva antropológica entre otros teóricos del pensamiento estructural:

De hecho, la antropología del sistema no podía avanzar más del estado alcanzado por Hegel y Marx. Por tanto, todos los pensadores esenciales, como Holderlin, Schelling,

²⁹Según Harada (1997), como Nietzsche pregunta qué es el nihilismo en la obra póstuma: aforismo “la voluntad de poder” (p. 11) (1887) y en la misma obra responde: “Que los valores supremos se han devaluado”. Y añade: “Falta el gol; falta la respuesta a ‘¿por qué?’ Además, y en el libro cuarto de la obra, proviene de la palabra de origen latino, por tanto “Nihilismo, solemos entenderlo como una actitud y concepción particular y subjetiva, en la que todo se ve desde y en dirección a lo negativo”, de la nada (nihil, *nihili*)”.

³⁰La etimología de la palabra eversión proviene del latín: “Eversione, evesio, eversionis”, colapso, gran daño, ruina, devastación.

Kierkegaard, Baader, Nietzsche, Husserl y Heidegger, pueden considerarse pertenecientes al pensamiento de la antropología estructural”. En este sentido desarrolla una estructura viva en las más diversas direcciones. Considerando este paso hacia la antropología estructural, presupone el conocimiento de la antropología de sistemas en su expresión superior. Se puede decir que el camino hacia la nueva época se encuentra atravesando el portal de la filosofía hegeliana (p. 57).

Rombach (2004) también señala que el pensamiento sistemático se ha vuelto explícito no sólo en la filosofía, sino también en la ciencia, y describe el proceso histórico de su avance en nuevas dimensiones, investigaciones y peculiaridades:

Dado que el pensamiento sistemático se hizo explícito no sólo en la filosofía, sino sobre todo en la ciencia, y allí resultó ser tan fructífero que parecía innecesario recurrir a la totalidad de la concepción sistemática y a sus presupuestos filosóficos, en la medida en que es una concepción filosófica, ha sido olvidada o en otras palabras, se ha convertido en evidencia. El aspecto sistemático abrió cada vez nuevas dimensiones de observación e investigación. Como los sistemas son siempre sistemas dentro de sistemas (que, de hecho, sólo la ontología estructural puede tematizar y dilucidar), fue posible avanzar en esta dirección de manera ilimitada, sin que la pregunta inicial fuera planteada por el sistema de todos los sistemas. Tampoco por el significado esencial del sistema en general y, sobre todo, sin plantear la cuestión de la relación entre la realidad sistemática y el ser del hombre. Las ciencias escaparon a la filosofía, ya que cada sistema resultó ser tan autónomo que parecía que la cuestión filosófica inicial podía abandonarse por completo (p. 58).

Según Rombach (2004), las ciencias sociales, conocidas como “disciplinas” o “ciencias particulares”, están de acuerdo con la teoría de sistemas, pero tratan al hombre entre comillas y no desde el punto de vista de la filosofía. Emergiendo así una segunda antropología del sistema expuesta por Hegel, que sólo quedó satisfecho cuando logró esclarecer unilateralmente la existencia individual, la existencia social y la totalidad de la realidad del hombre. Hegel también logró completar las tareas más elevadas que se plantearon en el desarrollo del pensamiento de la humanidad:

Los teóricos de los sistemas, que no provienen de la tradición filosófica sino del conocimiento especializado e ilustrado de disciplinas particulares, no se preocupan por estas cuestiones y, por lo tanto, tratan al hombre de manera reducida, omitiendo lo esencial. Está claro que esta metodología aporta algo, también es evidente que los resultados son impenetrables desde el exterior y no abren a mayores cuestionamientos, pero estos supuestos teóricos lo malinterpretan y consideran que no es necesario cuestionar más (p. 59).

Como enseña Rombach (2004), hay un gran número de estos principios de la teoría de sistemas, y por teoría de sistemas en sentido estricto nos referimos sobre todo a aquella ciencia social que se remonta a escritores como Parsons, Merton, Malinowski y Luhmann. La teoría de sistemas considera todo como un sistema, tanto la sociedad y su orden interno, como también la personalidad individual y su cuerpo. El sistema discutido aquí se deriva del ejemplo del sistema de roles, de funciones, según el cual la sociedad es entendida en su esencia, de modo que, desde el comienzo de la teoría de sistemas, no se puede ver de ninguna manera lo que es decisivo en y para el hombre, ni lo que realmente sucede en los sistemas sociales. Además, en la teoría de sistemas no estamos tratando cuestiones sobre la decisión por parte del individuo que no tiene la capacidad de ser objeto de investigación científica según estos teóricos, ya que el establecimiento de propósitos singulares es casual y estos propósitos desaparecen cada vez más debido a la fijación de objetos comunes en el progreso de la modernidad, desde las guerras civiles y guerras religiosas en el siglo XVI.

Por tanto, para Rombach (2004), asegurar la identidad es algo que está incluido en la definición del sistema, ya que el movimiento y el desarrollo están básicamente excluidos en esta teoría. Se trata de una situación delicada, ya que todo el sistema está en movimiento. Por ejemplo, un sistema de derecho codificado no admite transformaciones, pero la estructura jurídica, es decir, la auténtica conciencia popular del derecho se transforma históricamente y la jurisdicción sigue este movimiento de la estructura jurídica mediante la aplicación de la interpretación y la práctica. Por lo tanto, este ejemplo muestra que deben diferenciarse sistemas y estructuras, incluso en relación con un mismo entorno, que, además de la ley y la verdad de la vida, se encuentran al lado de la estructura y que un sistema sólo tiene derechos y verdad en la medida en que concibe y

expresa el telón de fondo de la estructura que le sirve de base. Así, una teoría crítica de la sociedad debería tener muchas razones para comprender la diferencia entre sistema y estructura, además de buscar los problemas reales de esta diferencia.

IV.5. UNA ANTROPOLOGÍA ESTRUCTURAL COMO PROCESO HISTÓRICO DEL PENSAMIENTO SISTEMÁTICO.

Buscar la génesis de la antropología estructural a partir del proceso histórico del pensamiento sistemático no significa que la antropología estructural provenga del pensamiento sistemático, significa que el pensamiento sistémico derivó del pensamiento estructural. Según Rombach (2004): “[...] no es cierto que el pensamiento estructural derivara del pensamiento sistemático, sino que este último fue creado a partir del pensamiento estructural precisamente en el momento en que parecía que el pensamiento estructural había encontrado la forma correcta de realidad en el sistema astronómico de los planetas” (p. 74).

Lo que sucede es que el sistema astral, tal como lo conocemos hoy, no es en realidad un sistema, sino una estructura en la que estructuras relativamente autónomas (galaxias) giran, pero nunca de manera eternamente igual. En cambio, este sistema lleva toda una vida dinámica con todos sus componentes, con nacimiento, desarrollo, envejecimiento y muerte. En este sentido, el “sistema” se convirtió en una constitución estructural al profundizarse e intensificarse precisamente en su disciplina original, la astronomía, y de hecho con esta nueva forma debería repercutir en las configuraciones sistemáticas rígidas y alineadas de la vida política y social. Pero esto, lamentablemente, todavía no ha sucedido.

El pensamiento sistemático carece de génesis y espíritu. El sistema está rígido y muerto, porque, repetimos, le falta génesis, que es una auto articulación y no simplemente una evolución (desarrollo). Donde no hay génesis, no hay estructura viva. Por eso el pensamiento sistemático de la sociedad occidental intenta introducir la génesis a través de la libertad del desarrollo individual, con la esperanza de que el sistema justo se realice. Según la antropología estructural, una sociedad justa sólo puede crearse “desde dentro de sí misma” (Rombach, 2004). Según él, teniendo en cuenta que “de sí mismo” significa algo totalmente diferente, es decir, la unidad se encuentra de manera concreta como articulación de un “espíritu” común (pensamiento, razón), que no proviene

de la suma de las “inteligencia” de quienes forman parte de ella, pero repercute sobre dichas inteligencias de manera decisiva, determinante y próspera.

De hecho, ambos sistemas son estructuras, ya que no hay más que estructuras, y los sistemas sólo pueden entenderse como malentendidos impuestos con fuerza a la realidad. Una vez que se capta, comprende el aspecto de la génesis estructural, entonces es muy fácil ver que cada uno de los grandes sistemas descubre en el otro un auténtico error que no puede ver la causa de su parcialidad, y que debe ser entendido precisamente como un error. Sin embargo, sí y sólo si se reconoce este error, entonces se podría entender que la estructura intencional, histórica y mundial anula ambos errores y unifica las dos intenciones.

Según Rombach (2004), en realidad: “[...] la antropología estructural es la ontología de la paz tanto para el individuo como para la comunidad y la humanidad” (p. 76). El autor continúa expresando que esto puede sonar pretencioso y exagerado, pero que puede ser aclarado y probado, pues, según: “[...] esta prueba no se basa en argumentos ideológicos, sino que se realiza con base en la historia.” (p. 76), así como: “[...] que es la única forma legítima de evidenciar cuestiones relativas a lo humano y que sólo conduce a una solución histórica que evidentemente puede y debe ser superada en un momento posterior” (p. 76).

Así, para Rombach (2004), el pensamiento estructural (ontología estructural y en consecuencia antropología estructural) nunca es algo definitivo, cerrado, sino que siempre, se trata de ver y vivir lo que demuestra ser, es decir, se revela como clarificación y solución para un instante, un período vital o para una fase o una época.

Si la antropología estructural quiere ser la forma precursora de autoconcepción para la humanidad futura, entonces debe demostrar proponiendo una solución adecuada para la comunicación entre concepciones demundo. Lo que pretendemos proponer, según la teoría de Rombach (2004), es un modelo para la antropología estructural. El autor señaló en los apartados anteriores las formas básicas según las cuales se entendía el ser en los momentos más relevantes, podían leerse los hechos más llamativos de cada uno de ellos. Como se describe ca continuación:

Si la concepción sustancialista leyó las piedras, la concepción sistemática lo hizo en las estrellas, ahora debemos preguntarnos dónde se lee la concepción estructural, y la única

respuesta válida está en el hombre mismo. Si se reflexiona sobre el hecho de que el pensamiento estructural apareció en el Renacimiento, tal vez se comprenda que el hombre podría efectivamente convertirse en el modelo de la realidad. (Rombach, 2004, p. 97).

Además, Rombach (2004) aborda el poder creativo del hombre como marca de una nueva concepción, de un nuevo significado (en el que el hombre es el artista que crea significados e inventa), es decir, la creación como un nuevo concepto según a la antropología estructural, expresando:

Fue especialmente durante el Renacimiento cuando se experimentó el poder creativo del hombre, un poder que le dio una nueva posición en el cosmos y un nuevo significado. La capacidad y el arte, ya no se concebían bajo la imagen del artesano en el sentido de fabricar, sino según una imagen artística, en el sentido de inventar y crear. La creación se convirtió en un nuevo concepto, que ya no era la producción de un espíritu planificador, sino el nacimiento impredecible de nuevas creaciones de significado, a partir del oscuro poder del genio. La auténtica dignidad del hombre no se limitaba a la razón, sino al genio como poder supremo humano o cósmico (p. 97).

Al abordar la antropología estructural como un proceso histórico de pensamiento sistemático según la concepción de Rombach (2004), se puede concluir a partir de la comprensión de la sucesión de las tres concepciones básicas: la antropología de la sustancia pensada del hombre según la imagen de Dios; la antropología del sistema representada en la imagen del mundo como relación entre realidades; La antropología estructural, sin embargo, piensa en él según la imagen del hombre incluso como un ser creado finito. Según la antigua creencia filosófica, no existen eminencias superiores a Dios, al mundo y al hombre. La articulación de la estructura del pensamiento, para nuestro autor, respecto de la imagen del hombre, cierra el círculo de las posibilidades fundamentales de la experiencia de uno mismo. Nuestro autor concibe al hombre creado por Dios como un ser supremo, pero no lo priva del resto de la criatura. Se supone, por tanto, que el hombre es creado para su auto creación, ya que simplemente está despierto, porque no está preparado. Desde esta perspectiva, la auto creación es la idea rectora de toda totalidad y autogénesis. Es el concepto fundamental de la ontología estructural y en consecuencia la antropología estructural aquí discutida.

Aun pensando en la antropología estructural que concibe la imagen del hombre mismo, cabe destacar que, según Rombach (2016), una auto interpretación natural del hombre, ya dada con su existencia, precede a la propia “antropología”, es decir, lo científico y filosófico. Entonces esta auto interpretación tiene diferentes motivos y niveles, incluye reflejos de lo divino, así como la imposición fundamental (*Grundeinstellung*) de cada uno, incluso del sublimado, como nos dice Rombach:

Esta imposición como fundamento último, que también puede revelarse plenamente, sostiene todas las manifestaciones de la vida en un determinado círculo humano. Esta imposición fundamental forma un todo, en cierto modo co-perteneciente, con las opiniones humanas, más o menos reflejadas, sobre el hombre, un todo, que determina desde adentro la forma básica de la cultura que conforma cada vez más en la historia. Pero comúnmente el hombre “no sabe” nada sobre la historia específica de su forma básica, sino que lo realiza naturalmente, es decir, lo experimenta como “algo evidente” (p. 1).

La antropología como explicación científica y filosófica del hombre no puede avanzar sin considerar la auto interpretación natural del hombre, ya que la explicación científica y filosófica es la elaboración de una auto interpretación, la aplicación científica y filosófica repercute en la auto interpretación natural. Habiendo abordado el carácter de la auto interpretación natural del hombre como una característica de la antropología que está organizada de tal manera que exige un cuestionamiento universal, esta antropología se guía por el principio de estructura que tiene una configuración perfectamente reflejada, distinta de todos los significados mundiales de “estructura”. Esto nos lleva a describir una antropología de la estructura. Por antropología entendemos una consideración que avanza con nosotros hacia reflexiones introductorias, alejándolo así del uso del lenguaje común. Esta forma de considerar demuestra y utiliza el punto de vista de la humanidad según criterios y juicios “humanos universales”. Esto invoca un componente de acción completamente indeterminado que concierne al ser humano y es muy interesante para expresar desinterés por cuestiones morales.

En este sentido, Rombach (2016) expresa que la antropología permite al ser humano preservar su integridad:

La “Antropología”, en el sentido en que aquí fue presentada, busca aquellos puntos de vista que permitan al hombre preservar el sentimiento de su integridad humana en total compromiso con las correspondientes necesidades objetivas, permitiéndole llevar una vida ordenada desde la perspectiva del deber más universal. Las indicaciones buscadas están dirigidas hacia el “ser humano directo”, por tanto, muy similar a lo que los antiguos llamaban *Homo ordinatus con la calificación* (p. 66).

Así, en busca de verdades históricas, Rombach (2016) detalla y describe el tránsito del pensamiento de la Edad Media al pensamiento antropológico de la modernidad en el que se evidencia lo siguiente: el pensamiento de la Baja Edad Media comienza con una inserción del hombre en la naturaleza, en este momento el ser humano formaba parte de todo el contexto de la naturaleza sin ocupar la posición más importante (*Stellung*) atribuida a los espíritus puros, sino en el lugar más importante (*Platz*) (es decir, la conexión entre el mundo espiritual y material), caracterizándose como una metafísica “amistosa con el hombre”, por no decir antropocéntrica, en la que el hombre era un vínculo entre dos mundos, a saber: el *mundus intelligibilis* y el *mundus sensibilis*.

Según Rombach (2016): “[...] la antropología se anticipó en la cosmología y aparece sin intermediación (*fungelos*)” (p. 9). Por otro lado, el pensamiento antropológico de la modernidad entra en una nueva fase con el surgimiento de la fenomenología y la forma moderna de ontología. Así, se contemplan varias “dimensiones”, “regiones” y también “capas” de la realidad: “Además, las normas de un área no pueden contradecir las diversas regulaciones de otra área, y cada modo de ser se libera para sí mismo, hasta que encuentra otro.” (p. 9).

De ahí que podamos pensar en la copertenencia del hombre a la naturaleza simple en toda la imperturbable coherencia de las leyes de la naturaleza, reconociendo en él libertad e historicidad. Para Rombach (2016): “[...] la condición fundamental de tal principio antropológico es, la elaboración de una ontología que contenga las características de un mundo humano” (pp.72-73), que tenga significado propio intransferible, tomando como ejemplo a Husserl y Hartmann, y, en especial radicalidad, a Heidegger y Jasper.

Según Rombach (2016), la experiencia fundamental de la que parte la antropología, con visión y horizonte ontológico, dice que el hombre se distingue de todos los demás seres principalmente por el hecho de que su ser no le es simplemente dado (*mitgegeben*), pero, al contrario:

La existencia se realiza propiamente estando-ahí. Estar-ahí en su realización más propia significa “autenticidad” (*Eigentlichkeit*). El ser auténtico es algo que el hombre mismo puede Ser, es “posibilidad” en sentido existencial (no categórico, por tanto, estar-ahí, que proviene del estar-ahí ellos mismos (p. 73).

Para Hombach (2016), la perspectiva de autores como Dilthey, Rothacker, Gehlen, Lévi-Strauss, Muhlmann y L. White es que la investigación sobre la esencia del ser humano debe dirigirse a la totalidad de la riqueza material, cultural e histórica, siendo sólo en este contexto se puede entender algo sobre la “naturaleza” humana³¹ (p. 75).

Rombach (2016) aclara que la antropología no cuenta la auto interpretación cultural, religiosa e incluso mítica, sino que se relaciona con las formas primitivas de la existencia histórica como una extensión (*Verlangerung*). Además, no se trata sólo de describir y observar, sino de contener (*einbehaltend*), desarrollar, profundizar la configuración en análisis y rectificaciones concretas, así como la ciencia no está en contra de la época dogmática, sino que crece hasta convertirse en una genealogía precisa a partir de reflexiones de auto clarificación, determinación y crítica presentes desde el principio en todas y cada una de las formas de la época. De modo que la ciencia moderna está al servicio de las tareas históricas del hombre, y esto desde sus fundamentos y en su conjunto, porque en una visión ontológica, desde la esencia hasta la auto interpretación de la existencia, nada es más importante que identificarse con sí mismo.

³¹Respecto a lo que es el hombre y su comprensión, Dilthey y otros aclaran: “Sólo su historia puede responder a lo que es el hombre” (Dilthey, *Gesammelte Schriften*, VIII, p.224). “Para comprender al hombre tal como es no basta un método ajeno a la historia, ni siquiera el más lejano” (E. Rothacker, *Probleme der Kulturanthropologie*, Bonn, 1948, p.194). El conocimiento sobre la naturaleza del hombre se ha desplazado en nuestro tiempo hacia la comprensión de su existencia histórica. La convicción de una naturaleza humana siempre igual es para el pensamiento moderno, con su formulación histórica e histórica, como un revés a un naturalismo hace tiempo superado”. (Lowith, k, *Natur und Humanitat des Menschen*, en: *Gesammelte Abhandlung*. Stuttgart, 1960, p. 179).

La ciencia, tanto en su contenido como en su estilo, no tiene nada definitivo, en opinión de Rombach (2016). Por el contrario, bajo esta ley debe encontrar el camino, que no es el camino de la ciencia, sino la ciencia misma, hay que concebirla como un camino de caminos, con todas las configuraciones que describe. Así, estando involucrados en los acontecimientos humanos, debemos acercarnos a un pragmatismo humano. Respecto a las reflexiones sobre la restricción de la antropología científica y la autocomprensión histórica del hombre, Rombach matiza: “[...] como caracterización y demostración del principio estructural, correctamente entendido, que implica un cambio en la relación entre teoría y praxis, incondicional y condicional, verdad y apariencia, necesidad y azar, teoría y praxis” (p. 81). Además, Rombach discute la necesidad de un cambio en la relación entre ciencia y los científicos entre sí, porque, según el autor, debido a la conexión entre la práctica del trabajo por parte del científico, ahora es necesario determinar la esencia de su objeto de trabajo.

IV.6. H. ROMBACH Y LA PEDAGOGÍA ESTRUCTURAL

Debemos comenzar preguntando: ¿Qué es la pedagogía? ¿Cómo está diseñada y cuál es su función? Y, sin embargo, ¿cuál es la característica de la pedagogía estructural? Sabemos que la historia de la pedagogía tiene sus orígenes en la antigua Grecia. Platón, filósofo griego que vivió entre el 427 y el 347 a.C., es considerado el primer pedagogo de la humanidad. Ideó un sistema educativo y fundó la primera institución de educación superior. Rousseau, filósofo francés del siglo XVIII, es considerado el padre de la pedagogía moderna. Sostuvo que la educación debe centrarse en el desarrollo natural del niño y no en satisfacer las necesidades de la sociedad. Por último, cabe mencionar a Johann Friedrich Herbart, filósofo alemán del siglo XIX considerado el padre de la pedagogía tradicional. Fue él quien organizó la pedagogía como ciencia, desarrollando su propio método.

En cuanto a la etimología de la palabra “pedagogía”, sabemos que deriva de la lengua griega. *Paidos*, en griego, significa “niño”. Otra raíz griega a la que pertenece la palabra “pedagogía” es *agoge*, es decir, “conducir”. Por eso, en general, se considera que la pedagogía es “guiar al niño”, es decir, “enseñarle o ayudarlo a crecer”. Dicho esto, pasemos a investigar qué es la “Pedagogía Estructural”. Según Rombach (1969), el problema de las ciencias humanas aún no había sido esclarecido, pues seguía repitiendo un profundo error surgido de su tensa relación con

las ciencias naturales. En este sentido, el problema de la fundamentación de las ciencias humanas debe desligarse de su confrontación con las ciencias naturales.

Para Rombach (1967), la idea de *mathesis universalis* no se impuso universalmente, de modo que el nexo coyuntural de las disciplinas subyacentes a todas las ciencias que entraron en el siglo XIX quedó sin elaboración. Por tanto, al intentar rastrear el desarrollo de la idea de *mathesis universalis*, Rombach aportó las razones por las que *la mathesis* quedó reducida a meras “matemáticas”. Durante mucho tiempo acabó reduciéndose a una disciplina básica, porque en sus orígenes *la mathesis* trataba del conocimiento en un ámbito general que agrupaba todas las disciplinas. Es lo que se llama *Florofísica*, que, según Wwizsâcker (1977), reunía todas las disciplinas “matemáticas” de las ciencias naturales. A partir de entonces, se asume el concepto de ciencia y se crea un nexo coyuntural general de disciplinas elementales como la cibernética, la informática y la ciencia general de los sistemas y teorías de los organismos. El problema de una “protociencia universal”, que reúna los “paradigmas” de todas las ciencias legítimas, resurge entonces con gran fuerza.

Desde esta perspectiva, el nexo coyuntural del acontecimiento fundacional de las ciencias naturales, correctamente entendido, se impone a la exigencia apremiante de una *mathesis* de las ciencias humanas. Las disciplinas matematizadas como la estadística y otras tienen una validez limitada, pero hay que ser conscientes de su estricta limitación, porque al generalizarse y absolutizarse hacen que el hombre tenga una comprensión errónea de sí mismo. Esto se debe a que empobrecen y falsifican una imagen y sus problemas, de modo que en la práctica esto conlleva consecuencias impredecibles.

Para Rombach, esta situación precaria nos lleva a la necesidad de una ciencia fundamental autónoma (*mathesis*) para todas las ciencias humanas y se entiende por fenomenología esta ciencia. Esto se debe a que es capaz de ofrecer reflexiones básicas y evidentes muy cercanas a las matemáticas, considerando que sus axiomas también pueden invocar “evidencia original”. Además, su evidencia es explícita y clara incluso si no la entienden todos. Haciendo una analogía con las disciplinas matemáticas fundamentales, la fenomenología ofrece los conceptos básicos y su combinatoria elemental cuya ayuda debe clarificar las categorías que admiten una interpretación

intachable de las experiencias en el campo de las ciencias humanas. Estas categorías de las ciencias humanas sólo pueden construirse a partir de la estructura fundamental de la existencia humana, que establece el círculo de posibilidades humanas y determina las formas básicas de experiencia y relaciones. En este sentido, la ciencia que tematiza y analiza los vínculos esenciales y las constituciones elementales del significado es la fenomenología. Lo hace a partir de la estructura fundamental que analiza y determina cuáles son los significados constitutivos de la realidad según los vínculos esenciales de los tipos y clases de acción. Pero entonces ¿qué son exactamente los fenómenos? Según Rombach (1967), los fenómenos son las actuaciones constitutivas básicas de la existencia humana, así como las formas y normas de significado de la realidad que se muestra, junto con el nexo correlativo de ambos lados de la misma estructura fundamental.

Al analizar los lados de la estructura fundamental, debemos aclarar el significado de la realidad. Esto sugiere que nos preguntemos: ¿Qué es el conocimiento? ¿Qué es la acción? ¿Qué es decisión o juego o incluso conciencia moral o culpa? Finalmente, ¿qué es la educación? Valor, norma, libertad, etc., todas estas cuestiones deben ser llevadas a la luz de la fenomenología, de una manera cada vez más clara. Deben ser analizados en su disposición interna (*Gefuge*), distinguiéndolos de fenómenos afines y clarificados en su propia referencialidad (*Gezogenheit*). Para Rombach (1967), la estructura global que conecta todos los fenómenos es “[...] la estructura fundamental del *Dasein humano* o del ser humano, donde todo lo que de alguna manera debe ser humanamente 'significativo', 'personal', 'experimentable', o incluso sólo localizable para el hombre” (p. 4).

Según el principio kantiano, una ciencia sólo puede desarrollar científicidad mientras posea racionalidad. Ahora bien, la fenomenología constituye la racionalidad de las ciencias humanas, ya que proporciona la anticipación a priori de estructuras ordenadas, en las que se recogen los materiales de la experiencia para poseer alguna fuerza de expresión científica y así superar una validez ingenua y subjetiva. Para Rombach, es tarea de la fenomenología establecer un sistema elemental de coordinación para establecer los hechos humanos. Cuando se trata de los fundamentos de la pedagogía, no es diferente. Esto debe ocurrir en el marco de este fundamento fenomenológico de las ciencias humanas, si no quiere que sea subjetivo y arbitrario. En el campo humano global existe el alcance parcial de los “fenómenos pedagógicos”. Este ámbito se inserta esencialmente en

la economía humana global y sólo aquellos que conocen esta legalidad fundamental, pueden aportar datos únicos al contexto de esta ley y llevar a cabo experimentos pedagógicos.

Hay que considerar entonces que el esclarecimiento de un fenómeno significa siempre el esclarecimiento de todo un grupo de fenómenos. En última instancia, una clarificación fenomenológica de los fenómenos humanos básicos sólo es posible en la manifestación de la estructura total de la existencia. La pedagogía como “ciencia experimental” o “ciencia de la educación” tiene muy en cuenta su fundamento “experimental”, pero la ciencia no puede hacerse mediante la mera experiencia, ni mediante la combinación de hipótesis y experimentos (“racionalismo crítico”).

La red de conceptos fundamentales forma los “paradigmas” que constituyen el suelo último e indispensable de todas las provocaciones científicas. Por tanto, los experimentos no críticos no tienen valor científico. Cualquiera que conozca la historia de la ciencia sabe que las ciencias naturales modernas necesitan imponerse con mayor dureza frente a las (supuestas) “experiencias”. Mientras no se haya elaborado suficientemente la fenomenología de las manifestaciones pedagógicas fundamentales, porque aún queda un largo camino por recorrer, no habrá “ciencia de la educación”, según Rombach. En este sentido, la “pedagogía fenomenológica” llevó todo esto a un cierto estadio de análisis que se puede encontrar en los trabajos de Fischer, Buitendijk y Langeveld, Bollnow, Fink, Strasser, entre otros.

Rombach (1967) dice que hay un camino que va de la fenomenología a la antropología estructural y que necesitamos esbozarlo brevemente si queremos dejar clara la forma moderna de la ciencia fenomenológica de la educación. Por lo tanto, para la antropología estructural no se trata de postular un único “análisis existencial” como base para todas las demás investigaciones y experimentos en las ciencias humanas. Por el contrario, se trata de construir la estructura existencial que cada vez se vuelve válida para un tiempo específico y para una persona específica. Esto se logra a través de una clarificación y un análisis estructural de una manera tan amplia y antagónica que se manifiestan las posibilidades básicas del ser verdaderamente humano contenidas en ellos. En cuanto a las posibilidades básicas de ser y de ser verdaderamente humanos, son posibles formas claras de existencia (modos de ser), testigos de muchas maneras, tanto

históricamente como individualmente, y es en este testimonio histórico y de vida donde la existencia debe construirse en sus afirmaciones, mostrándote la posibilidad de una forma de ser evidente desde una perspectiva social, política e individual. Aquí podemos preguntarnos: ¿Para qué sirve la pedagogía? Desde una perspectiva antropológico-estructural, su principal tarea es situar el proceso de estructuración, que es fundamento del ser humano, bajo su propia medida genética, fomentándolo desde allí.

La ciencia debe asumir este carácter de audacia y libertad, colaborando en su labor de esclarecer esta situación (en la que *el Dasein humano* está siempre entre la esencia y el hecho) si realmente quiere consolarse con el hecho “hombre” y su génesis. Esto se debe a que una antropología estructural va más allá del contraste entre la “ciencia de la esencia” y la “ciencia de los hechos”.

En teoría, la pedagogía estructural concibe “al hombre como una estructura” y sólo puede mantener este principio fructífero de las ciencias humanas si parte de la única visión (*Einsicht*) de que el hombre es a la vez una estructura en sí mismo y vive en estructuras sociales y biológicas. Así, si el hombre es en sí mismo es una estructura, su postura no puede explicarse por disposiciones naturales (*Anlage*), capacidades, impulsos y fuerzas. Al contrario, de toda la estructura que se encuentra cada vez. Es sólo esta estructura la que permite que estos impulsos, disposiciones y fuerzas naturales asuman una “función” determinada en un “nexo coyuntural” (realidad), convirtiéndose en la expresión de una “persona” en la constitución de su “totalidad”. Max Sheller (1975) nos dice que por esencia una persona es “objetualmente incapaz” (*gegenstadsunfahig*), ya que no es una sustancia, ni es capaz de aparecer ante sí mismo o ante nadie como un dato sustancial; sólo está ahí en la unidad de sus actos, o más bien, como unidad estructural de sus fenómenos fundamentales, donde se arraigan sus actos singulares (es decir, los suyos propios). Un ejemplo: la inteligencia es un fenómeno que en principio no puede considerarse de forma aislada, pero la inteligencia depende de si el hombre es capaz de estructurarse a sí mismo, y depende también de su estructura situacional adecuada, en la que se puedan desarrollar sus habilidades (o dones), puede situarse con significado. Hay situaciones en las que incluso la persona más inteligente “se queda ahí parada como un tonto”, y esas situaciones pueden ocurrir durante un largo período de tiempo, posiblemente durante toda la vida. Y aquí “tonto” es el hombre hasta que logra crear su situación.

Pero sólo puede crear su situación cuando conoce su estructura y es capaz de coordinar sus propias búsquedas y tendencias, haciéndola ganar en sintonía (Stimmigkeit, acuerdo) y claridad.

También cabe destacar que encontrar la estructura interior, el propio estilo, es lo primero en cuanto a su importancia. Una vez encontrada esta estructura, la lentitud intelectual puede adquirir también el carácter de un tipo especial de inteligencia. En teoría, el arte del educador no consiste en fomentar una inteligencia previamente dada ni en crear en su formación una inteligencia que aún no existe. Su arte consiste en ayudar al hombre a alcanzar su propia claridad estructural, capacitándolo e intermediando para que sienta por sí mismo que esta claridad estructural es el más profundo y, en el fondo, el único sentido de “inteligencia”. Esto se debe a que presupone que cada individuo que se busca a sí mismo puede encontrar también su propia inteligencia según su estructura interna. Un ejemplo clásico de esto es el del dibujante George Grosz (1893), quien en las clases era menospreciado por no ser capaz de trazar una línea recta y clara, pero cuando su línea quebradiza y desafiada logró hacerle tener su “propio estilo” (es decir, una estructura dadora de forma global), se convirtió en un gran maestro de la caricatura moderna. Esto también se aplica a otras situaciones. Todos los académicos refinados, superiores a él en el “don” del dibujo, se sumergieron como nulos en la historia del arte, mientras “aquel que no tenía don”, precisamente por su falta de don, supo crear el comienzo de un nuevo estilo. Otro ejemplo parecido a este es el de aquel cantante cuya voz era demasiado ronca y, precisamente a partir de esa ronquera, creó su propio estilo. Estamos hablando de Armstrong; y no es de extrañar que esta “auto estructuración” haya tenido una influencia mundial.

Desde esta misma perspectiva, la pedagogía estructural se basa en la antropología estructural, que, en el caso descrito anteriormente, opera el fenómeno básico de la antropología estructural según ella las capacidades y los dones sólo pueden determinarse y formarse a partir de una estructura global. En otras palabras, a partir de un hallazgo cada vez más singular del bagaje personal, con grados de valores cada vez más nuevos, la pedagogía estructural se apoya en esto y genera concepciones diferentes y nuevas que pueden ayudar al hombre de una manera más elemental. Esto se logra mediante la distinción y el análisis de los procesos estructurales y, en consecuencia, ayudándolos mediante el conocimiento de las leyes básicas de la genética estructural.

Otro principio de la pedagogía estructural es, según Rombach (2004), el “hombre en estructuras”, es decir, el hombre que vive en estructuras como configuraciones, a saber: la del individuo y la de la configuración social. Si bien hoy es una verdad banal que los seres humanos no pueden vivir aislados, se sabe mucho menos sobre estas configuraciones sociales que tienen vida propia, análoga a la del individuo. El hombre en las estructuras contempla todas las configuraciones existentes en un ámbito general, contempladas con el mismo grado de propiedad y universalidad. A partir de esto nos preguntamos: ¿No debería guiarse la comprensión de la vida de manera más correcta y consistente según el modelo de configuración social que por el modelo de configuración individual? La respuesta es que la antropología estructural no decide por uno u otro, manteniendo ambas formas de vida propia como justificadas e incompletas, como codependientes una de otra ontológica, esencial y óptica.

La antropología refutaría tanto la “unilateralidad ontológico-individual como la ontológico-social” debido a que ya no hablamos de individuos y sociedad, sino simplemente de estructuras. Según la ley básica de todas las relaciones estructurales, sólo hay estructuras dentro de las estructuras, lo que hace que tanto el *individuo como* una sociedad de muchas estructuras (orgánica, conductual, de conocimiento, de necesidad, estructura social, etc.) y la “sociedad” debe formarse cada vez más con estructuras únicas y características muy individuales.

Luego destacaremos las leyes que rigen la antropología estructural. Según Harada (2004), una de las leyes fundamentales de este enfoque enfatiza la importancia de involucrarse directamente en el proceso de construcción para sentirse verdaderamente conectado con algo. La falta de comprensión de esta ley puede conducir a errores graves, provocando tensiones y consecuencias impredecibles. Otra regla central de la estructura social sugiere que todas las configuraciones sociales, para permanecer activas y dinámicas, deben sufrir transformaciones periódicas, que pueden ocurrir dramáticamente o gradualmente, en silencio. Por lo tanto, sería esencial aprender a llevar a cabo estos cambios de manera pacífica. Hay otra ley fundamental de la antropología que dice que la subjetividad (unidad de conciencia), que se forma en la génesis social, está vinculada a la subjetividad individual en el sentido de una identidad inmediata. Un buen ejemplo de esto es la comunidad de creencias, es decir, cuando me comporto en el sentido “del nosotros” de una comunidad de amor. Un ejemplo más concreto y propio de la educación se

refiere a cuando me comporto “como un profesor” (propriadamente como “nosotros”, profesores), como un estudiante (“nosotros”, estudiantes), etc. Así, en el fondo, el yo es sólo un punto de cruce de muchas identidades de nosotros, pero en el sentido de una normatividad ontológica. La “subjetividad del yo” se conecta con la “subjetividad del nosotros” en una identidad única, ya que esta es la forma que busca el comportamiento humano y una realidad cotidiana (en la socialización).

En este sentido, la antropología estructural no piensa de manera jerárquica por causas naturales, ya que no deriva lo inferior de lo superior ni lo superior de lo inferior, sino que ve todo como una estructura, en la que cada miembro tiene las mismas características e importancia, porque en las estructuras incluso las cosas sin importancia son importantes. Una estructura cambia tanto cuando le quitamos algo importante como cuando le quitamos algo sin importancia. Los “accesorios” son a menudo precisamente de lo que depende la realización esencial de una estructura. Incluso los “últimos” individuos son importantes para la génesis social. Inclusive el valor humano de una sociedad se define precisamente por la forma en que trata a sus “últimos” individuos. La educación sólo es posible en mundos de vida previamente dados (es decir, en estructuras sociales) y estos, si bien son genéticos, ya están actuando educativamente, formando a la humanidad desde la perspectiva del hombre singular. Este proceso de educación, es decir, una educación basada en el carácter de ser es el verdadero fenómeno pedagógico, que está muy lejos de la educación habitual y que ésta no ha visto lo suficiente desde hace mucho tiempo. En este sentido, el proceso pedagógico fundamental del devenir socio genético del hombre que aquí tenemos en mente se despliega como el desmoronamiento de la respectiva configuración (estructura fundamental), que precede y está en la base de las funcionalidades de la influencia funcional (ya que la educación funcional presupone un todo funcional, una estructura, ya dada, puesta como fundamento).

Mirando, por tanto, desde este nuevo nivel de reflexión, en el campo del pensamiento educativo, las configuraciones de la pedagogía que han existido hasta la fecha no son más que formas preliminares. Las diferencias de nivel implican que todas y cada una de las reflexiones en el campo de la pedagogía estructural se oponen al pensamiento tradicional sobre la educación y, por tanto, en determinadas reflexiones aparece incluso como “anti pedagogía”.

Si un educador quiere modificar no sólo el comportamiento educativo de su estudiante, sino su comportamiento real, necesita superarlo, rompiendo el complejo de significado, de la relación pedagógica. Y sólo rompe el complejo significado de la relación pedagógica en la medida en que la hace añicos. Una verdadera educación, desde esta perspectiva, es anti educativa, ya que rompe el estrecho círculo del significado pedagógico, afectando sólo así al hombre. Por tanto, una fenomenología exacta del proceso educativo muestra esta autotranscendencia pedagógica. La tarea pedagógica suprema consiste entonces en ir más allá de la zona pedagógica, y tal vez no sin el sentido ingenuo de pensar que “con el tiempo” el educador se vuelve superfluo. En este sentido, la autotranscendencia pedagógica (es decir, el verdadero significado de la pedagogía estructural que aquí tenemos en mente) conduce a una dimensión del ser y del comportamiento, cuyo desarrollo y análisis sólo son posibles a través de la pedagogía estructural.

La pedagogía estructural no es una “corriente” que sugiere nuevas demandas y programas frente a otras corrientes, buscando asfixiarlas. Para este objetivo se necesitaría exigir un cambio en el nivel de reflexión, pero es cierto que genera nuevas pautas de acción. Es parte integrante de la pedagogía estructural, por tanto, de un pluralismo estructural, que en su justificación recibe y clarifica principios tanto históricos como actuales. Por él pasan meras imitaciones, monismo, doctrinarismo o incluso fanatismo. Partiendo de un principio pedagógico-estructural, es posible trabajar en colaboración con todos los demás principios pedagógicos justificados. Debemos tratar de evitar tanto el monismo metodológico de una “ciencia de la educación” unidimensional como el monismo institucional de la praxis de la educación y la formación. La postura descrita aquí es una de multiplicidad multitonal con intenso intercambio y una disposición común para la corrección, ya que la lógica de la pedagogía estructural no es monológica, sino más bien dialógica.

La pedagogía estructural no es una disciplina cualquiera, sino una dimensión de reflexión, investigación y constitución pedagógica del significado. Muchas configuraciones y hechos conocidos desde hace mucho tiempo encuentran su lugar, pero aparecen bajo una nueva luz. Esto vemos en la teoría de la educación de Jeremiah Gotthelf, que extiende sus tentáculos más allá de su tiempo y sólo ahora puede aprenderse desde nuevas perspectivas; esto también observamos, en la teoría de Otto Willmann, quien avanzó en la síntesis de la pedagogía individual y social, cuyo significado se ve de una manera nueva, bajo nuevos horizontes; lo mismo ocurre con María

Montessori y su vertiente de “educación cósmica”; también para E. Sprenger quien llegó al concepto de estructura desde el contexto de la corriente psicológica de la Gestalt. Aquí también deben ubicarse las investigaciones en antropología estructural de los franceses, como Foucault, Lévi-Strauss, Merlau-Ponty, Levinas, entre otros; así como las instituciones, todavía muy poco conocidas, de Rosenstok-Huessy, E. Vetter y H. Muller Eckart. Siempre existieron “pedagogos estructurales”, pero nada se sabía de su copertenencia, ni aparecían en el horizonte que los unía, y que por primera vez revelarían sus verdaderas actuaciones.

Rombach (1969) infiere que, para abordar los “principios filosóficos para el desarrollo educativo” (p.15), se debe partir del supuesto de que la educación es uno de los fenómenos humanos fundamentales, lo que, para el autor, significa el lugar “donde los seres humanos ocurren” (p. 15) y donde la educación siempre ha existido. Desde una perspectiva pedagógica estructural, significa que el hecho educativo involucra a todo ser humano. En el proceso dialógico, típico de la pedagogía estructural, la pedagogía es autárquica. Desde la perspectiva de que la tarea histórica sólo se crea a partir de los criterios de la constitución (de la educación original), en cuanto es autónoma. Entonces, concibiendo la pedagogía como una ciencia que piensa la teoría de la educación, daremos ahora algunos pasos para pensar el aprendizaje y el arte de enseñar. Para ello, plantearemos algunas preguntas para reflexionar sobre la tesis de la educación, que refleja su naturaleza: aprender y enseñar.

Entonces, ¿qué significa aprender? Quien aprende, de cierta manera, hace algo y, al hacer algo, ¿se puede decir que aprender es hacer él mismo? ¿Encuentra lo suyo en su propia acción? Podemos decir que aprender es una praxis de construcción y de hacerse, como obra de uno mismo, de su acción y de su libertad. El significado de su acción es la consumación. Esto significa que el hombre hace el camino por sí mismo, alcanzando el máximo de sus posibilidades de ser, que se traducen en vivir bien y convivir bien. Y la enseñanza, ¿qué pasa? ¿Cómo se lleva a cabo la enseñanza? ¿Adónde se dirige y cuál es su naturaleza, su característica fundamental? Podemos decir que, si aprender es una praxis, enseñar también es una praxis, pero es una acción que se da en la relación entre quienes aprenden y quienes enseñan. Sin embargo, decir qué significa enseñar depende de entender qué significa aprender y esto es un gran desafío. La enseñanza está al servicio del aprendizaje, así como el profesor está al servicio del estudiante.

Cuando pensamos en la praxis del aprendizaje, entendemos que no todo aprendizaje tiene su origen en la enseñanza. El que aprende algo puede aprenderlo él mismo, pero lo que es común es que algo aprendemos porque alguien nos enseña. El aprendizaje y la enseñanza son ejercicios de convivencia, de diálogo entre aprendices y maestros, con un carácter de cooperación entre ellos. ¿Dónde tiene lugar la experiencia de aprendizaje y cómo se lleva a cabo? La experiencia de aprendizaje se produce a través de la enseñanza y la escuela es el lugar de convivencia en el que nos involucramos en el aprendizaje y la enseñanza. La escuela en su carácter ideal es el lugar donde el estudiante aprende y enseña. También es el lugar donde el profesor aprende y enseña al mismo tiempo que enseña a aprender. Por tanto, el aprendizaje y la enseñanza, para el alumno y el docente, son el resultado de la convivencia, el diálogo, la cooperación. Tanto el profesor enseña como aprende, y el alumno también tiene la misma experiencia de aprendizaje, porque, al aprender, enseña. Es importante que el docente deje que el estudiante haga su camino, deje que el alumno aprenda, ya que su trabajo es enseñar, dejar que el estudiante dé sus propios pasos y aprenda de verdad.

¿Cuál es la naturaleza del aprendizaje? ¿A través de qué llegamos a ser lo que somos en nuestra esencia? El aprendizaje quizás tenga su propia naturaleza, es decir, su propia forma de ser. Nosotros, los seres humanos, somos seres que aprenden por naturaleza, por lo que es a través del aprendizaje que nos constituimos, que nos convertimos en seres humanos. Es a través del aprendizaje que nos convertimos en quienes somos en nuestra esencia. En esencia, el ser humano se lanza al mundo como un proyecto a realizar, a constituir y a construir. Es desde el futuro, desde la provocación del futuro, que el hombre configura su presente y constituye su pasado. En el proceso de constitución del futuro, el hombre es mucho más que realidad, es posibilidad, y esto significa poder ser desde la libertad misma. La posibilidad aquí es la posibilidad de la libertad y es una necesidad esencial. ¿Qué es exactamente aprender? Entonces, el aprendizaje es una necesidad radical de la libertad del hombre, es decir, es una libertad que nace de su libertad, que crece con su liberación, que se da en el encuentro con la verdad, en la línea de la liberación descrita por el mito de Platón de la cueva. Se consume en la experiencia de la libertad completa, aquí se trata de una libertad positiva, es decir, una libertad para la verdad, que se compromete con la verdad. Libertad con todo lo que hace más humano al hombre. ¿Cuál es entonces la naturaleza del aprendizaje? Tiene su propia naturaleza, su propia dinámica, su propia manera de actuar, de crecer,

de establecerse, de constituirse y de consumarse. Enseñar, por tanto, tiene su propio arte, es decir, el arte de enseñar. El yo está siempre al servicio de la naturaleza del aprendizaje.

Aquino (2004), en *Sobre la enseñanza (De Magistro)* explica sobre la enseñanza en la conjunción de la naturaleza y el arte en la enseñanza:

[...] el arte debe actuar de la misma manera y utilizando los mismos medios que actúa la naturaleza: por ejemplo, la naturaleza, en un enfermo que sufre de frío, devuelve la salud proporcionándole calor – es precisamente esto lo que debe hacer el médico. hacer: por eso el arte imita a la naturaleza. Y así, de la misma manera, en la enseñanza: el maestro debe conducir al alumno al conocimiento de lo que ignoraba, siguiendo el camino recorrido por quien llega por sí mismo a descubrir lo que no sabía (p. 32).

Como lo muestra Tomás de Aquino, como el ejemplo de la medicina y pensando en el ejemplo de la agricultura, porque el agricultor produce con su trabajo sus frutos o los granos que cosecha (aunque, en verdad, el trabajo del agricultor sería en vano si la tierra no correspondiera a su trabajo, si el cielo, con su generosidad, no derramaba la bendición del sol y la lluvia sobre la tierra), el arte de quien enseña consiste en colaborar y ayudar al alumno a seguir sus caminos, para que sean dadas todas las condiciones para ser plenamente realizado, perfeccionado y consumado. Sin embargo, podemos preguntarnos: ¿Cuáles son las formas de aprender? ¿Cuál es su dinámica? ¿Cuál es su modo esencial de acontecer, es decir, de seguir, crecer y completar? ¿Cuándo y cómo aprendemos? Son muchas las preguntas que podemos plantearnos en un intento de seguir el camino del “hacer aprender” o la “praxis del aprendizaje”. Todo esto es difícil de decir, como es difícil decir qué es la enseñanza. Pero estas reflexiones se hacen, y esto quizás nos permita reconocer y decir: ¡esto es aprender! ¡Y esto es enseñanza!

IV.7. CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

Presentaremos una síntesis de aprendizaje y enseñanza, a partir del artículo de Fernandes (2014) quien esbozó la “Naturaleza del aprendizaje y el arte de enseñar”, desde la perspectiva de Rombach. En este artículo, resultado de una interpretación fenomenológica hermenéutica, en que el autor concibe el aprendizaje como una praxis en la que el hombre se convierte en obra de sí mismo en su acción, su libertad en un proceso de consumación, es decir, alcanzando tus

posibilidades de ser. Y la enseñanza se concibe como un gran desafío, una acción de dejar ser, es decir, dejar que el alumno aprenda.

1º - El proceso de aprendizaje se desarrolla en muchas dimensiones

Cuando aprendes, aprendes algo y de alguna manera. Nos corresponde entonces preguntar: ¿Qué aprendemos cuando aprendemos algo? Es posible que existan varias dimensiones en las que se desarrolla el objeto de aprendizaje. Sabemos que una cosa es aprender a utilizar algo. Es posible entonces que haya diferentes situaciones y aprendizajes. Por ejemplo: puedo aprender a usar un auto como conductor, pero con este aprendizaje puedo aprender diferentes habilidades y con esta habilidad puedo hacer que el auto se mueva, puedo moverlo por las carreteras, etc. En este sentido, es todavía una comprensión restringida, porque, en el fondo, sólo sé manejar el coche. Ahora, si el auto se avería, no sé cómo funciona, pero puedo aprender. Todo esto significa que aprender a saber cómo funcionan los automóviles y cómo se producen son diferentes niveles de aprendizaje. Otro aprendizaje es el de ingeniero; otro más es el de quienes inventan nuevos vehículos.

Pero también hay quienes no sólo están interesados en los coches, sino en las leyes que gobiernan los cuerpos en el espacio, y otros que están interesados en las leyes de la mecánica, la termodinámica, etc. También hay quienes buscan conocer todas las leyes que rigen todos los cuerpos en todo el universo. Cuando a un estudiante le interesó conocer todas las leyes, se matriculó en el curso de física de la universidad. Supongamos que este estudiante quiere aprender todo lo que la física enseña hoy a un principiante. Si este alumno no está satisfecho sólo con lo que le enseñan los profesores, es una actitud sana y curiosa porque demuestra que siempre quiere saber más sobre la naturaleza y sus secretos. Esto lo llevará a querer aprender cómo investigar esta ciencia, a querer aprender cómo aprender física, cómo investigar física. También asumimos que, después de graduarse, estará interesado en realizar una maestría y un doctorado en física. Ahora bien, si quiere investigar no sólo para mejorar su CV, sino por amor, por pasión por la causa del conocimiento, podemos decir que, por fin, se ha convertido verdaderamente en un investigador.

Supongamos que este científico no sólo se preocupa por la dimensión ética y política de este conocimiento, sino también por el ser humano, y comienza a pensar en el sentido del ser y de todo lo que es. Imaginemos que se da cuenta de que la mente humana está continuamente involucrada en todas las acciones y conocimientos, debiendo dar sentido (en su relación con la realidad, con lo real) a todo lo que le rodea. Entonces nuestro científico aprenderá que en todo aprendizaje estamos aprendiendo a ser lo que ya somos, es decir, seres humanos, criaturas que buscan el sentido de las cosas, que buscan dar sentido a sí mismos, a la vida y a la muerte. Estudiamos para aprender y aprendemos para incrementar las condiciones para asumir mejor las responsabilidades de ser y no ser, todo lo que es inherente a nuestra existencia (a la vida y a la muerte).

2º - La práctica del aprendizaje es una experiencia.

Si la praxis del aprendizaje es una experiencia, entonces ¿qué es y qué significa aquí “experiencia”? Este concepto tiene un doble significado. Experiencia, en un principio, significa experimentar, tener experiencia. En un segundo momento, es lo que se experimenta experimentando. Ambos modos (experimentado y experimentado) ocurren de manera fáctica e histórica. La experiencia tiene un carácter confrontativo, de medirse cuerpo a cuerpo en contacto con lo vivido. Por otro lado, tiene un carácter de autoafirmación con las figuras experimentadas. La experiencia es más que mera, es un acontecimiento histórico en el que la libertad y el destino se sienten como enviados del misterio de la gratuidad de la vida. Heidegger (2003) enseña qué es la experiencia:

Tener una experiencia con algo, ya sea una cosa, un ser humano, un dios, significa que nos atropella, viene a nuestro encuentro, nos abrumba y nos transforma. “Hacer” algo que nosotros mismos producimos y operacionalizamos la experiencia. Hacer algo tiene Aquí el sentido de atravesar, sufrir, recibir lo que llega a nosotros, encontrándonos, armonizándonos y sintonizándonos con él. Es este algo que se hace, que se envía, que se articula (p. 120).

De hecho, no hicimos el experimento. Lo más sensato es decir que sufrimos la experiencia. La experiencia nos golpea y nos atropella, cae sobre nosotros. Cuando nos golpea, nos hace abrir

los ojos. Quizás sea incluso mejor decir que lo esencial no es afirmar que tenemos la experiencia ni que la sufrimos, sino que la experiencia misma se hace. Hacer experiencia no es ni activo ni pasivo; es, sobre todo, medial. La acción es aquí entendida e interpretada desde el horizonte del *subiectum*, es decir, del sujeto, fundamento, como egoidad o ipseidad. Es la vigencia de la metafísica de la subjetividad que rige nuestra era moderna, la que hace del hombre fundamento (*subiectum*) de la realidad de lo real como representado (*cogitans*) y como agente (*agens*).

Harada (2009) señala que esta cuestión afecta hoy a las instituciones educativas, en todos los niveles:

Todos y cada uno en la institución de enseñanza, aprendemos e investigamos, en la medida en que no sólo funcione lo políticamente correcto, siguiendo las normas y medidas impuestas por la publicidad del poder dominante, una día habrá que hacer preguntas que toquen el fondo, la raíz de todas y cada una de las posiciones fundamentales de nuestras imposiciones disciplinarias de los sujetos de enseñanza, aprendizaje e investigación del conocimiento, no en referencia a la excelencia y valor de la medida, criterios que allí existen, que operan indiscutiblemente, pero como significado del ser del todo que allí se constituye como un mundo establecido, basado en la movilidad y la libertad de la posibilidad del ser. (pp. 231-232).

En la época contemporánea se da un énfasis excesivo a la productividad y a la búsqueda del conocimiento práctico, en detrimento de valorar la experiencia como algo más profundo y significativo. Aquí el autor sugiere que la sociedad moderna, caracterizada como una “sociedad de producción” o una “sociedad del conocimiento”, a menudo descuida el aspecto mediador de la experiencia y el misterio subyacente del ser humano y la experiencia. La expresión “interpelación productiva” parece sugerir una llamada constante a la actividad y la producción, dominantes en la época contemporánea. Sin embargo, el autor sostiene que este énfasis en la productividad oscurece y falsifica la verdadera naturaleza de la experiencia humana, reduciéndola a una mera experiencia estética y subjetiva. El autor critica el enfoque “subjetivista”, que privilegia la perspectiva individual en detrimento de una comprensión más significativa, profunda y universal de la

experiencia. En cambio, defiende la importancia de un carácter “medial” de la experiencia, por ser un aspecto más profundo y trascendente.

Se ha dicho que la creación de experiencia no es ni activa ni pasiva, ni siquiera es reflexiva. Es ante todo medial. “Medial” nos lleva aquí a la palabra latina *medium*, no tanto en el sentido de medio, sino de permeación, ambiente, atmósfera. En este sentido, la experiencia es la “impregnación” de todo lo que hacemos, sufrimos y reflexionamos. Es esto lo que, como vigencia y presencia del ser (de la vida), da la tonalidad y pregnancia a toda acción, pasión o reflexión humana, hay que experimentar –es decir, hacer experiencia– es, por tanto, un verbo medial, es decir: un acontecimiento del ser (de la vida), un acontecer del poder que da y retrae en todas las posibilidades de ser del hombre como “fuerza creadora de vida”, como poder de ser eso, porque nada de eso o de ese ser, también se le puede llamar poder de la nada. Harada (2009) nos enseña sobre esto:

El ser sopla bajo mil tonos en todos los verbos de nuestro idioma, ya sea en voz activa, pasiva, en la reflexión. Y así, el ser es la acción de fondo, omnipresente en todas las actuaciones de todos nosotros, acciones y no acciones [...]. ¿Y qué hicieron los antiguos? ¿Un llamado, que hoy es anticuado, quedó como voz reflexiva del verbo, no sería exactamente el origen, elemental y ante todo acciones y reacciones reflexivas, por tanto, el poder, da la posibilidad, a priori, como entonación de la nada, omnipresente, ¿retraída en el pudor y continencia de la plena libertad de su juventud? Ante las variantes posibles y actuales de entes, silenciosos, modestos y discretos, dentro y fuera del ser y la nada, del todo, en ser el sustento constante del acontecer de lo simplemente dado, de manera tan sencilla que se convierte en Ser, antes y sin necesidad de decir que ser y pensar son lo mismo (pp. 233-234).

El pensamiento occidental moderno ha olvidado la experiencia de la nada creativa. Así como también se olvidó del ser, que en este contexto sólo puede verse como “nada”. Toda experiencia ocurre, tiene lugar, como experiencia del ser mismo, de la fuerza creadora de la vida humana, llamada aquí “existencia”. Pero, en esta situación, se olvidó del ser, de que nada es lo que es, del ente. Entonces no se olvidó de nada. El nihilismo en expansión, que se extiende sobre la

faz de la tierra, en Occidente, como una inmensa desertificación del espíritu, o incluso como una desolación y un inmenso abandono del ser, se produce y se manifiesta como una promoción de la nada negativa, de la nada que lo anula todo. Esto no es otra cosa que la resonancia del olvido de la nada creadora, de la nada original, es decir, de la nada de la libertad y de la alegría del ser. Aquí, Harada hace una evocación, un llamado a una comprensión más compleja que reconozca el potencial creativo y liberador de la “nada” o falta de ser. Si el hombre, en la práctica del aprendizaje, experimenta el vigor del ser, es decir, el vigor de la nada en que se basa su existencia, entonces su aprendizaje se convierte en transformación personal. En este sentido, el verdadero aprendizaje se produce cuando el ser humano experimenta la esencia de su propio ser, o más bien, su “nada” fundamental, que sustenta la existencia. El hombre que conciba su ser desde esta perspectiva tendrá en esta comprensión una fuente de vigor y vitalidad que lo impulsará al aprendizaje y a su transformación personal. Es a través de la experiencia medial que se produce esta transformación, y estamos siendo transformados constantemente a través de la experiencia que vivimos, tanto en logros como en sufrimiento. Esta experiencia (el medio) es un proceso que se da a lo largo del camino de la vida, a lo largo del recorrido existencial, en el que somos transformados. Sin embargo, a lo largo del camino de la vida, esta experiencia se producirá entre diferentes estados del ser, como una oscilación, en la que sintonizamos y desafinamos con la entonación de la nada, del misterio del ser. Esto se debe a que estamos influenciados por el misterio de la existencia y la fuerza creativa de la vida, y esta oscilación es vista como una expresión, una forma de ser, de vulnerabilidad y sensibilidad frente al poder dominante, representado por espectáculos de poder en la sociedad contemporánea. La aparente debilidad de esta oscilación es en realidad una manifestación de ternura que contrasta con la arrogancia del poder dominante, y que se califica de mecánica, sin espiritualidad y empatía. Aprender de la experiencia, como camino de transformación, sensibilidad y ternura, es más poderoso que la potencia y rigidez del poder dominante.

3º - El aprendizaje es una experiencia profunda, una práctica de “captar” el significado de las cosas.

Una concepción más profunda del aprendizaje va más allá de simplemente absorber información. Ahora sabemos que aprender es “captar” un significado más profundo de las

experiencias vividas. Es encontrar significado en el encuentro con los demás y con uno mismo, en el mundo de la vida cotidiana. Así, aprehender se compara con leer e interpretar un texto, leer y recolectar, como el encuentro de un significado que ilumina y aclara los significados del mundo de la vida. Es leer el mundo, donde es necesario captar no sólo lo explícito, sino también lo implícito, entre líneas, ya que es una actividad de comprensión que ilumina y amplía nuestra visión del mundo. Esto nos permite crecer y evolucionar, experimentando una verdad que nos hace más libres y, en definitiva, más humanos. Entonces, aprehender implica comprender, de manera inteligente y profunda, extrayendo el significado subyacente en las experiencias vividas, ampliando nuestra comprensión y elevando nuestra percepción de la vida. El aprendizaje no es sólo un proceso intelectual. Comprender es, en la comprensión, ser capaz de ampliar, profundizar y elevar la visión de la vida.

4º - Aprender es aprehender y comprender los fundamentos, el principio de algo.

Aquino (2004) en su tratado *De Magistro*, respecto al aprendizaje como aprehensión y comprensión de los fundamentos o principios y primera causa de algo, que nos enseña:

[...] el proceso por el cual la razón llega hacia el conocimiento a través del descubrimiento de cosas incógnitas consiste en aplicar principios aspectos generales evidentes para determinados sujetos y por tanto llegar a algunas conclusiones particulares, y de éstas, a su vez, llegar a otras, etc. El conocimiento de las cosas en nosotros, no se logra mediante el conocimiento de los signos, sino mediante el conocimiento más cierto: el de los principios que proponemos y aplicamos a algo que antes era ignorado por nosotros en términos absolutos, aunque no relativos: porque es el conocimiento de los principios (y no el conocimiento de los signos) el que produce el conocimiento a través de las conclusiones. (pp. 32-34).

Hoy día tenemos la noción o pensamos, que el aprendizaje es una simple asimilación de información o señales. Pero, como leímos anteriormente, Tomás de Aquino analiza una visión más profunda y completa del proceso de aprendizaje, contrastándolo, *avant la lettre*, con la noción contemporánea de aprendizaje. Para el autor, aprender no es conocer signos, sino aprehender significados, articular significados. El autor sostiene que, para que el aprendizaje se produzca de

forma eficaz, es esencial que el alumno sea capaz de comprender y asimilar los principios fundamentales de la disciplina en cuestión. Esto implica comprender la diferencia entre causas y consecuencias, entre fundamento y razonamiento. Así, aprender a conocer algo es, por tanto, aprender a sondear sus fundamentos, sus principios, sus causas primeras. Aprender implica captar los principios generales evidentes que rigen el objeto de estudio, y que son considerados axiomas por la ciencia o disciplina en cuestión. Si el aprendizaje se da en un contexto de conocimiento deductivo, el aprendiz necesita pasar de los principios a los corolarios (consecuencias, frutos, resultados, efectos, etc.). En cambio, si el conocimiento es inductivo, necesita elevarse desde el conocimiento de los hechos hasta las leyes que lo rigen. Así, este enfoque enfatiza la importancia de comprender los fundamentos y las causas primeras del conocimiento, independientemente del método de aprendizaje utilizado. Así, el aprendizaje se ve como un proceso que implica no sólo la absorción pasiva de información, sino también la comprensión y aplicación de los principios subyacentes que rigen el conocimiento en cuestión.

5º - Aprender es aprehender y comprender el fenómeno singular en su amplitud.

En teoría, el conocimiento sólo se convierte en conocimiento cuando se contextualiza en sus nexos coyunturales de significado. El verdadero conocimiento va más allá de la mera capacidad de realizar una habilidad específica como contar. Aprender a contar no significa saber matemáticas. La matemática es un contexto más amplio en el que se inserta el aprendizaje, solamente contar no es suficiente. En este sentido, el aprendiz no sólo debe ser capaz de desarrollar ciertas habilidades relevantes para las operaciones matemáticas, sino que también debe familiarizarse con las diferentes áreas de esta disciplina o con la ciencia llamada matemática. El aprendizaje presupone este proceso de familiarización que se produce como resultado de vivir con lo que se va a aprender. Por lo tanto, el aprendizaje no puede tratarse de una habilidad o competencia aislada dentro de una disciplina, sino de la disciplina misma como una totalidad de significados bien articulados, que implican singularidad y amplitud. Esta perspectiva del conocimiento sugiere que el aprendizaje no debe verse como la adquisición aislada de habilidades o competencias dentro de una disciplina, sino como la comprensión de la disciplina como un todo, compuesta por una totalidad de significados bien articulados.

6º - Aprender es comprender un caso en su forma típica e intuirlo en otros casos similares.

El aprendizaje en este enfoque va más allá de la simple repetición o reproducción de la información asimilada. Implica la capacidad de reconocer y traducir la misma forma típica en diferentes casos. Lo que implica ver una realidad a la luz de su posibilidad esencial y típica, e intuir esta posibilidad en otras realidades. Es necesario que la mirada de la mente no se detenga en lo que sucede empíricamente, en los hechos, sino que sea capaz de, en los hechos y con los hechos, intuir el *eidos*, la forma típica de ser, que allí se anuncia. Es el propósito de lo que Husserl llamó “intuición eidética”, la capacidad de intuir estas formas esenciales detrás de hechos observados empíricamente. En los procesos de enseñanza y aprendizaje, los hechos se ven sólo como ejemplos que permiten al estudiante captar la forma ejemplar o típica que hay detrás de ellos. Cada hecho trae consigo marcas de una forma fenoménica típica y de su origen ontológico. Por tanto, aprender no es sólo distinguir entre hechos, sino entre formas (especies) y entre procedencias (géneros). Todo hecho siempre está compuesto (*factum*), ya que todo lo que se convierte en hecho en el mundo de las observaciones empíricas lleva las marcas de una forma fenoménica típica (*eidos / especie*: especie) y de su procedencia ontológica (*genos / género*: género).

Aprender en este enfoque es, por tanto, saber diferenciar, no sólo entre hechos y hechos, sino también entre formas (especies), entre orígenes (géneros). Éste es el significado del método dialéctico platónico, que es, en esencia, un método genealógico:

La genealogía es un Procedimiento de selección, que discrimina los procesos de diferenciación que, en diferentes formas de logros y relaciones, la existencia de cada persona ofrece. No se trata de clasificar las cosas ya constituido y listo, la situación, ya creada por el individuo ya realizado, en un determinado grado de ejercicio y cumplimiento de sus individualidades. Se trata de discriminar el proceso dentro del cual, y desde el cual fueron instaladas estas diferencias, los datos y coordenadas de una situación. La genealogía es, por tanto, un método de selección del modo de ser, donde aparece en la totalidad de un fenómeno en movimiento del ser, su dinámica constitucional. Constitución de lo que es el fenómeno, es decir, la manera en que es lo que es. (Leño, 2010, p. 211).

Por tanto, aprender desde esta perspectiva significa volverse capaz de retroceder los hechos a los procesos iniciales, de la realidad a las realizaciones, en sus formas típicas y en sus orígenes, pasando de las formas formadas a las formas generadoras.

7º - El aprendizaje es el proceso de apertura, de conocimiento-totalidad.

El aprendizaje es mucho más que una simple transmisión de información o una mera formación o entrenamiento de habilidades. Esto no constituye aprendizaje. El aprendizaje se constituye cuando la aprehensión del fenómeno en sus conexiones y contextos abre el ámbito del conocimiento en el que se inserta (el contexto de la disciplina y su articulación con la totalidad del conocimiento, o mejor, con el conocimiento de la totalidad). Lo que se puede ver es que el “sentimiento” de que todo el mundo del conocimiento se involucra y se está revelando, acompaña la experiencia de esta apertura, aunque la falta de apertura se traduce en el “sentimiento” negativo de que el aprendizaje va costra o simplemente es difícil, entonces no despegar ni surti efecto. Simplemente resulta ser una enseñanza aburrida, agotadora y monótona.

8º - El aprendizaje es una apertura de horizontes, entre tensión-expectativa-satisfacción.

Aprender es sostener en la conciencia la tensión entre expectativa y satisfacción. Esta es una tensión creativa, ya que el aprendizaje trae consigo la aprehensión de principios y la apertura de alcances y horizontes del conocimiento, crea una expectativa de poder captar diferentes posibilidades y reconocerlas en hechos y casos singulares. Aprender sigue siendo saber reconocer. Es ser capaz de identificar principios, leyes, estructuras y posibilidades en la dimensión de los hechos, la vivencia de situaciones y realidades. Cuando este conocimiento se hace efectivo, se produce la satisfacción plena. Sin embargo, cuando esto no sucede, surge el desánimo, el sentimiento de fracaso. Entonces, la expectativa genera atención, y enfrentamiento al desafío del reconocimiento y poder afrontar este desafío genera motivación.

9º - El aprendizaje se produce a través del distanciamiento:

El aprendizaje se produce a través del distanciamiento. Rombach (2004) sugiere que el aprendizaje sólo es posible cuando el individuo encuentra el mundo de una manera extraña, cuestionando la familiaridad cotidiana que el sentido común considera obvia. Es necesario desafiar

la visión habitual de las cosas y cultivar la admiración por lo obvio. Éste es verdaderamente el *patetismo filosófico* de todo aprendizaje.

10° - Aprendizaje es autogeneración de conocimiento:

El conocimiento no es sólo la posesión del conocimiento, sino el cuidado por descubrir el mundo y la apertura a la experiencia humana. Aprender implica permanecer vigilante y atento al proceso continuo del descubrimiento y comprensión. El verdadero conocimiento implica un compromiso continuo con la búsqueda de la verdad y la profundidad de la comprensión.

11° - El aprendizaje provoca el aprendizaje:

La motivación para aprender surge del propio proceso de aprendizaje. Cuanto más aprendes y experimentas el placer de aprender, mayores serán las ganas de seguir aprendiendo. El aprendizaje se describe como un hambre y una sed que nunca se satisfacen por completo y que empujan continuamente al individuo hacia el conocimiento. La auténtica motivación para aprender se encuentra, por tanto, en el acto mismo de aprender.

12° - El aprendizaje implica un proceso de “retorno” o “retroalimentación”:

El aprendizaje es un proceso continuo y dinámico, en el que el alumno alcanza nuevos niveles de comprensión e incorpora los conocimientos adquiridos a su vida. Este proceso no es mecánico ni funcional, sino más bien una parte vital de la historia humana, donde el conocimiento se integra y encarna en la vida del alumno. El conocimiento adquirido pasa a formar parte del *medio del aprendiz*, integrándolo a su contexto y realidad.

13° - Aprender es un logro:

Lo más importante en el aprendizaje no es el contenido aprendido, sino cómo el individuo se relaciona con ese contenido y cómo se desarrolla a lo largo del proceso. El aprendizaje es visto como un viaje de autodescubrimiento y crecimiento personal, llevando al individuo al máximo de su potencial, es decir, al máximo de su poder-ser. Es la forma en que el alumno se deja seducir por la acción de aprender lo que define el verdadero logro del aprendizaje.

IV.8. CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

Entonces, basándonos en todo lo que dijimos sobre qué es el aprendizaje, ahora nos corresponde a nosotros dar pasos para tratar de conceptualizar la enseñanza. Haremos esto en unos pocos trazos esenciales. La enseñanza no se limita a transmitir información o conocimientos, sino que permite al alumno construir sus propios conocimientos. La transmisión de conocimientos no es eficaz por sí sola. El docente debe alentar y provocar que el alumno participe activamente en la búsqueda, e investigación del conocimiento. El conocimiento no es algo estático que pueda simplemente transmitirse. Es algo dinámico que se construye a través de la investigación y la indagación motivadas por el deseo de saber. El papel del docente es más de guía que de director. Ofrece indicaciones, sugerencias y estímulos para que el alumno comience su propio viaje de descubrimiento y comprensión, siendo capaz de entablar un diálogo consigo mismo y con los demás. Enseñar es invitar y provocar al alumno a entrar en el movimiento de búsqueda, investigación, indagación. El docente en clase sólo da indicaciones, reflexiones, guiños, evocaciones y provocaciones para que el alumno entre en el camino de la investigación, emprenda el camino de la investigación, viva las vicisitudes de la indagación. Esto le hace cuestionarse y dejarse interrogar, en la búsqueda de comprender el sentido de las cosas, los sentidos del mundo, de aprender a leer el sentido de la vida. Enseñar es, ante todo, estar en relación con el alumno para aprender a aprender. Enseñar no es simplemente transmitir información, sino establecer una relación auténtica y significativa con el alumno, centrándose en su aprendizaje. La reacción pedagógica sólo se vuelve verdaderamente pedagógica cuando trasciende la simple interacción sujeto-objeto. Se transforma en una relación “tú y yo”, en la que ambos practicantes son reconocidos como sujetos plenos dignos de respeto. Pero para que se establezca esta relación “tú y yo” es necesario abandonar la postura de dominio y control sobre el otro. Esto significa renunciar al deseo de utilizar al estudiante como medio para alcanzar metas personales o institucionales.

Así, la esencia de la enseñanza va más allá de la simple transmisión de información. Se trata de establecer una relación significativa con el estudiante, enfocada al aprendizaje y al desarrollo mutuo. Enseñar implica reconocer al alumno como un sujeto pleno digno de respeto, promoviendo una relación “tú y yo” en la que ambos sean libres de expresar sus individualidades.

Para que esto suceda, es necesario abandonar la postura de dominación y control, permitiendo al estudiante seguir su propio camino de autodescubrimiento y liberación.

La verdadera educación no se basa en el control, sino en ayudar al alumno a explorar y desarrollar su potencial. Es un proceso de cuidado y acercamiento, en el que el educador y el alumno se influyen mutuamente. La educación, en este contexto, es vista como un proceso de “dejarse a uno mismo”, donde la no acción y la serenidad son fundamentales para permitir que los seres humanos lleguen a ser quienes realmente son.

En la obra de Merton (2002) se menciona a Tchang Tzu (400 a.C.) como uno de los más grandes pensadores del Tao, ilustrando la importancia de la serenidad y su no acción destacando que es verdadera acción. surge de la quietud y el silencio. Sugiere que la serenidad es la medida entre el cielo y la tierra, en contraste con la mentalidad contemporánea centrada en el control y la utilidad.

Vivimos en una era cibernética, donde el conocimiento se reduce a *saber hacer* y el lenguaje a “información”. En este contexto, es crucial superar esta unilateralidad, permitiendo a los estudiantes explorar otras dimensiones del conocimiento y el lenguaje, como el arte y la filosofía. Enseñar y aprender, por tanto, significa moverse y establecer mundos a través del lenguaje.

Interpelar, en la enseñanza, significa evocar, convocar y provocar. El maestro acerca lo que estaba lejano. Llama al estudiante a buscar la verdad por sí mismo y a desarrollar su potencial. Aquino (2004) describe estas potencialidades como “razones seminales” que, con la enseñanza, son conducidas del potencial a la acción. El lenguaje en la enseñanza es alusivo, evoca y provoca al estudiante a buscar la verdad a través de la intuición y la percepción directa.

Por tanto, enseñar no es simplemente transmitir conocimientos, sino provocar la apropiación autónoma del conocimiento. El proceso de aprendizaje debe ser natural, sin excesivas intervenciones. Enseñar es dejar que el aprendizaje suceda, reconocerse como un aprendiz constante. La verdadera relación entre quienes enseñan y quienes aprenden se basa en la libertad y el respeto mutuo. El “dejar ir” constante, promoviendo la dinámica del aprendizaje. Este “dejar

ser” es una acción co-creativa, que involucra y respeta la creatividad inherente a la vida. Así, enseñar es permitir que la vida viva en nosotros y entre nosotros, de manera dinámica y libre, reconociendo que la experiencia de la vida es el horizonte de todo aprendizaje.

IV.9. ROMBACH Y EL CUIDADO DE LOS HUMANOS

Rombach (2004), destacando la provocación que hace a comprender la realidad humana como un acontecimiento co creativo, la participación de todos los seres humanos como “individuos” y, por otro lado, como comunidad, pensando en las categorías individuales y universales como parte de una estructura que tiene lugar en la curación, es decir, en el cuidado, y que permite al hombre seguir creando a partir del cuidado y con el debido cuidado. En este sentido, intentaremos servirnos del autor para señalar, reflexionar y cuestionar sobre el hombre humanizado que se revela en una serie de situaciones en las que hombres y mujeres se encuentran y proceden a identificarse como humanizados. Con el debido cuidado y basado en el cuidado como cura que permite al hombre convertirse en ser de dos mundos, el cielo y la tierra. El pensamiento de Rombach, como cuidado filosófico del pensar, es decir, del proceso de filosofar que es un hacer, una actividad, un proceso vivo y no simplemente una construcción teórica cerrada e inmóvil, entra en la dinámica que se mueve desde el interior al exterior y viceversa en una variedad de situaciones de relaciones humanas.

Vimos que Rombach, (2004) dilucida acerca de su antropología estructural, que posibilita una ontología estructural como filosofía y una fenomenología estructural no como un movimiento filosófico, sino como una dinámica de pensar sobre los fenómenos. En este caso, el fenómeno del ser humano, inventivo y co creativo, destacando las diferentes concepciones del pensamiento y, en particular, la concepción estructural.

Para Rombach (2004) el surgimiento del pensamiento estructural durante el Renacimiento puede entenderse como una forma de entender al hombre inserto en el modelo de la realidad. Al considerar al ser humano como cocreador, inventivo y creativo, Rombach afirma que fue durante este período cuando el poder creativo del hombre ganó protagonismo, otorgándole una nueva posición en el cosmos, que, a su vez, adquirió un nuevo significado. Para él, la capacidad y el arte dejaron de ser vistos como meramente artesanales, centrados en la fabricación, y comenzaron a

entenderse según una imagen artística, centrada en la invención y la creación. En su pensamiento es evidente la importancia del cuidado del ser humano como genio cocreador, cuya esencia no residía sólo en la razón, sino en el poder creador supremo del ser humano.

En el pensamiento de Rombach (2004) es evidente el cuidado del ser humano como genio, el cuidado de sí mismo como cocreador, en el que su pensamiento ya no se encontraba en la razón, sino como poder humano creador supremo, a saber:

En la creación se convirtió en concepto nuevo, ya no se trataba de producir un espíritu de planificación, pero desde el nacimiento no predecible de nuevas creaciones de significado provenientes del oscuro poder del genio. Así, la dignidad hombre auténtico ya no fue centrado en razón, pero sí en el genio del poder supremo humano y cósmico (p. 97).

La concepción de Rombach, del ser humano, como ser genio era el que servía de modelo para la nueva experiencia de la realidad. Modelo en el sentido de que la naturaleza también se concebía a sí misma como creadora y como un proceso creativo global que se dejaba ver en todas sus producciones. Por lo tanto, ya no se lo ve como producto de un creador, sino que el hombre y la naturaleza son cocreadores.

En un intento de excavar, de buscar signos y evidencias del “cuidado del ser humano” en la concepción de Rombach, describiremos el cambio radical en la concepción de la realidad y en la concepción del hombre cuando Rombach aborda la pintura de Miguel Ángel en la Capilla Sixtina:

Este cambio radical en la concepción humana de la realidad y de la autoconcepción no se ve de manera tan clara ni convincente como en la Capilla Sixtina, donde Miguel Ángel pintó la famosa imagen de la “creación de Adán”. En él se ve a Adán a la izquierda, tendido, como si acabara de despertar, mientras Dios Padre, a la derecha, flotaba hacia el hombre, tendiéndole la mano. Adán responde a este gesto con su brazo izquierdo, que, un poco agotado, se levanta hacia Dios, pero de tal manera que las puntas de sus dedos no se tocan. Esto significa que Dios no hace al hombre, sino que lo despierta al egoísmo, y esta es una creatividad más divina que la de la "fabricación".

Es desde esta perspectiva que Rombach sigue el camino del pensamiento, considerando con el debido cuidado al ser más humano desde el cambio en la concepción de la realidad hasta la autoconcepción del hombre autor y partícipe como cocreador e inventor de la realidad, de la creación, como Dios lo despertó para que sea el autor de su autoconfiguración. En esta imagen del hombre presentada por Miguel Ángel se evidencia el pensamiento como cuidado del ser humano y todo ello es resultado de la reflexión, de una fenomenología del ver, de la contemplación del misterio del ser que se muestra y se retrae (se esconde) en el ser de sí mismo. Vale la pena señalar que, según Rombach (2004), lo que Dios, como creador supremo, concede al hombre, no lo priva del resto de las criaturas, de modo que podemos suponer que todo, ya sea a nivel inferior o a nivel superior, es creado para su autocreación (autogénesis); simplemente se despierta, no se hace. De esta manera, Miguel Ángel nos transmite un concepto nuevo y superior de la creación, que significa a la vez una elevación del proceso de creación y una elevación de las criaturas. Todo fue formado a la manera del hombre y el hombre fue creado según el Creador.

En la perspectiva fenomenológica estructural como compromiso, una cuidadosa dedicación del pensamiento quiere hablar del cuidado humano en este contexto. Para hablar de cuidado, con el debido cuidado, es necesario buscar la esencia o el significado del cuidar. El cuidado y el cuidar concebidos como pensamiento tienen características propias, su manera de ser, su manera de ver, mirar, descubrir, buscar y develar. Todo ello como intensidad y compromiso (pasión) del pensamiento y, en este caso descrito en el testimonio de Miguel Ángel como pasión, el compromiso de pensar atentamente en un ser humano que es partícipe, cocreador de la creación como proceso de autogénesis.

El ser humano de Rombach (2004) es visto con el debido cuidado y compromiso en un proceso de interpelación y reflexión. Con cuidado en la meditación, en la manera de ver y contemplar la imagen del hombre en la historia y en el mundo como un ser arraigado en su existencia y que requiere cuidado para investigar. Heidegger (2013), al reflexionar sobre cuestiones como, en la manera de afrontar las cosas, qué están presentes, dónde hay ojos, como él mismo sugiere en su obra de ese mismo año titulada prefacio, saca a la luz una perspectiva fenomenológica sobre la relación entre el ser humano y el mundo que lo rodea. Es necesario, es urgente, captar la fenomenología como posibilidad de pensar como cuidado y, al mismo tiempo,

dejarse captar por ella a través del compromiso de concentrar la mente, a través de la meditación, permaneciendo atentos a lo que se muestra y receptivos a lo que se dona. Esperando que lo repentino estalle, como sucede con los fenómenos, y que lo oculto e inadvertido salga a la luz, se muestre, se desvele y se revele.

En este sentido, no somos nosotros quienes tenemos el cuidado fenomenológico de pensar, sino quien nos tiene a nosotros. El que nos pide, que nos comprometamos a pensar. ¿Podemos cuestionarnos cómo Rombach (2004) resalta y revela el cuidado del ser humano como una nueva concepción de la realidad o una nueva forma de pensar la realidad? ¿No sería a través de la concepción de autocreación y autogénesis en la que el hombre y la naturaleza son cocreadores e inventores de la creación? ¿Y cómo sucede esto en el pensamiento fenomenológico estructural de Rombach? ¿No sería como el hombre que se muestra y revela en su nueva comprensión del ser y del pensar (cuidadoso como pensar de un ser humano) como un hombre inventivo y cocreador de la creación?

Según Rombach (2004), de entonces en adelante “[...] la autocreación es la idea rectora de toda realidad y la autocreación, la autogénesis, es el concepto fundamental de la ontología estructural” (p. 98). Para el autor aparece el pensamiento, es decir, el pensamiento estructural en el Renacimiento, evidentemente sin ser inmediatamente concebido en todas las facetas de la idea. Para que esto suceda, sería necesario llegar a mediados del siglo XX, para formarse la idea de autoconciencia. Sin embargo, hará falta aún más tiempo para desplegar el pensamiento estructural en toda su claridad. En un intento de comprender el pensamiento del hombre más humano, con el debido cuidado, a partir del fenómeno del pensamiento, según Rombach (2004), el hecho de que el hombre haya concebido toda la realidad a su propia imagen también elevó toda realidad en sí misma. De ahí que fue a través de este procedimiento co creativo que se creó el concepto de estructura, que ve la naturaleza humana y al hombre de forma natural. Se creó el concepto que descubrió en la realidad una nueva dignidad, superior al concepto de divinidad en la antigüedad.

Rombach (2004) resume los tres conceptos básicos y destaca todo el camino recorrido por el pensamiento del hombre hasta llegar al pensamiento estructural con apariencia de pensamiento cuidadoso y basado en el cuidado como fenómeno de investigación e interpelación de la realidad.

Esto concibe al hombre como un ser finito y creativo en una visión de la antropología estructural que subyace a la ontología estructural y, en consecuencia, permite la fenomenología estructural. Es decir, pensar (cuidar) al ser humano que es cocreador. Sobre esto Rombach dice:

También se puede entender la sucesión de las tres Concepciones básicas del modo singular: la antropología de la sustancia, representaba al hombre según la imagen de Dios (la imagen viva de Dios), la antropología del sistema lo representaba según la imagen del mundo, mientras que relación entre realidades y, sin embargo, la antropología estructuralista lo representa según la imagen del hombre mismo, como un ser creativo finito ya que de acuerdo con la vieja creencia filosófica no hay eminencias más de un ser superior que Dios, el mundo y el hombre, me parece que la articulación del pensamiento estructural respecto a la imagen del hombre cierra el círculo de posibilidades y experiencias fenomenales del yo (p. 99).

Finalmente, a través del análisis del pensamiento desde la perspectiva que Rombach propuso para pensar al ser humano y que en esta investigación propone un diálogo entre las teorías de la antropología estructural y la ontología estructural para la vida, la fenomenología estructural desde el cuidado y cuidado del El ser humano muestra que a partir del Renacimiento se establece una nueva concepción del hombre, fruto de un nuevo pensamiento según la imagen del propio hombre como cocreador en su finitud.

IV.10. EDUCACIÓN HUMANA Y HUMANIZADA POR H. ROMBACH

Hablar de “Educación humana y humanizadora” desde la perspectiva de Rombach presupone que exigimos una educación humanizada. Así, aprovechamos todo el legado de Rombach para tender un puente desde el que pretendemos promover una educación humanizada en la que la situación sea fundamento constitutivo para implementar la ontología de los valores fundamentales de la educación humanizada. En este sentido, es gracias a la descripción del “reconocimiento” de la esencia de las cosas y de los hechos, que la situación nos permite determinar dimensiones generales para intervenciones pedagógicas que apuntan a fortalecer el predominio de lo humano, la marca de la realidad social y biográfica.

Uno de los presupuestos más relevantes y necesarios de la educación es colaborar en la construcción de una sociedad humanizada. Cuando se trata de sentar las bases para la construcción de una sociedad humanizada, partimos de la premisa de que el entramado social se ve afectado por varios desafíos. Es necesario responder a desafíos que no sólo se ofrecen desde las redes sociales y digitales, sino también desde el contexto social en el que estamos insertos y que producen experiencias reales. Según Verdera (2018), esta demanda requiere de vínculos que sirvan de ejes rectores con propósitos compartidos que nos ayuden a mejorar como seres humanos, es decir, a ser más humanos y humanizados. Pero es necesario considerar que la acción de educar siempre tiene su génesis en un yo original, un sujeto condicionado por el contexto en el que se desarrolla su vida cotidiana. Para Planella y Esteban (2018), la educación es una actividad que utiliza las dimensiones que permiten al ser humano afrontar su proyecto de vida a partir de la construcción de sí mismo. En el mismo sentido, para Laudadio y Mazzitelli (2015), la educación nos permite evolucionar como personas, utilizando la experiencia para brindar respuestas que correspondan a las oportunidades y acontecimientos que las rodean.

Según Tronchoni et al. (2018), la educación, desde una mirada antropológica, facilita el recuerdo y la reformulación de ciertas facultades (pre) concebidas para el ser humano en la historia. Según Duch (1997): “[...] muestra que el ser humano, constitutivamente, es *capax symbolorum*, es decir, tiene la capacidad, en el presente (en cada presente), de recordar el pasado y anticipar el futuro” (p. 26-27).

Para Pallarès (2019), en un horizonte crítico-interpretativo, la educación constituye un marco de actuación que debe evitar simplificaciones en las explicaciones del mundo. Especialmente en aquellas que limitan lo cognitivo-instrumental como reflejo de cuestiones que se limitan a establecerse mediante supuestas razones. Desde un punto de vista cognitivo, el acto educativo crea conocimiento que constituye el trasfondo ejecutivo del aprendizaje.

Poner en diálogo la necesidad de exigir una educación humanizada es, en primer lugar, poner en el centro del debate una serie de prácticas que configuran acciones que no siempre están adecuadamente determinadas. Y esto convierte la “humanización” en una actitud nuclear

pedagógica y antropológica (que regula nuestras acciones e interacciones). Así, la dimensión de la humanización hace fluir enormes flujos de acción que están vinculados y sujetos a nosotros.

Para Planella y Pallarès (2018), anhelar una educación humanizada es centrarse en “[...] una mirada antropológica a la idea de persona, [y] entonces podemos decir que entendemos que está persona tiene una historia personal (con un pasado), con libertad para tomar ciertas decisiones, con una “posición específica frente al mundo, con un cierto nivel de socialización, con valores específicos y con una experiencia particular de su vida espiritual” (p. 180).

Entonces, creer en el potencial de una educación humanizada y buscar promoverla significa postularse a favor de los valores humanos como recreación en cada “aquí” y “ahora”. Es decir, en la vida cotidiana, en la realidad en la que estamos insertos, aunque tengamos injerencias en nuestro actuar cotidiano.

A partir de una revisión hermenéutica del legado de Rombach, según Pugliese (2012), hablamos de “[...] una división particular de la historia, de la humanidad, basada en la auto interoperación del hombre y su esencia” (p. 1). Describió las co-implicaciones (antropológicas y axiológicas) que explican la articulación de la humanidad del ser humano, especialmente las co-implicaciones entre el ser humano y la “situación”. Proponemos un diálogo sobre una educación humanizada, en la acción educativa como intersección limitada a ejecuciones pedagógicas implementadas en espacios de convivencia. Incluso considerando la angustia que provocan algunas disfunciones que viven los estudiantes, la acción educativa es capaz de minimizar los choques creativos entre las personas y las diferentes caras de la realidad.

La situación se convierte en el pulso de la educación humanizada e implica que su disposición en el pasado, presente y futuro corresponde al carácter situacional de aquellos indicadores que permiten coordinar la acción en las etapas de cualquier proceso educativo. En este sentido, es necesario saber si se trata de producción (y transmisión) de conocimientos, o si se trata de la asunción de valores. Además, es necesario saber si es la implementación de ciertos contenidos normativos que se producen en base a reglas y operaciones que garantizan la efectividad de la acción. Todo ello debe permitir el establecimiento de una serie de conocimientos reflexivos y

constitutivamente humanos por parte del agente educativo, a quien corresponde justificar el significado educativo y evolutivo de las prácticas educativas de cualquier institución escolar.

Según Capdevila (2007), el pensamiento de Rombach gira en torno a tres pilares: ontología estructural, filosofía de la imagen y hermética.

El primer pilar, el de la ontología estructural, permite desarrollar una fenomenología propia, que amplía la visión heideggeriana del “ser”. Así, la ontología estructural apoya la fenomenología particular en un enfoque que considera al ser humano, las plantas, los animales y la realidad inorgánica como auto interpretaciones del ser que se extienden a estructuras y fenómenos esenciales.

Rombach (2004) considera que “todo” se establece en estructuras, que son génesis de la dimensión fenomenológica (ontología estructural). Para el autor, cada estructura está dotada de parámetros relevantes y elementos temporales diferenciados e inconmensurables. Lo explica en su obra *Phänomenologie des gegenwärtigen Bewusstseins*, de 1980, y lo mantiene en el resto de sus obras. En definitiva, las diferencias temporales no establecen distinciones ontológicas ni diferenciaciones valorativas, pues se limitan a “[...] realizar el devenir puro en forma humana, es decir, como tema vital individual que nos hace participar al mismo tiempo, en la realización del devenir puro y como tema vital más íntimo y elevado de nuestro género y nuestra especie; también participamos de los temas y dramas vitales de la vida y del ser en general” (p. 281).

- a. Si bien la ontología estructural no se establece como un consenso (ideal) “consigo mismo”, adquiere el valor de un proceso concreto. Por un lado, esto le permite ampliar la concepción de la estructura del *Daisen* de Heidegger, ya que, según él, la estructura sólo se encontraba en el ser humano (Rombach la extiende a “toda la realidad”); por otro lado, sirve para desarrollar su segundo pilar, es decir, la filosofía de la imagen (hermética).
- b. Según Capdevila (2007), Rombach cree que para dilucidar la filosofía de un momento histórico determinado es necesario el lenguaje de las imágenes y el pensamiento que estas imágenes transmiten: “[...] desarrollar una historia de filosofías o una historia

fundamental de la humanidad” (p. 18). En este sentido, hablamos de imágenes que Rombach entiende que sirven para situarnos frente a todo, que nos permiten mirarlas sin necesidad de ningún mito o logos; lo que nos permite verlos como un efecto panóptico de lo que el pensamiento agustiniano no consideraba ilustración. Así, la intención es, como explica Rombach (1967), proteger a través de la imagen el significado consolidado, el simbolismo transmitido e incluso la percepción.

Según Eliade (2001) y Corbin (1995), en *El hombre y su ángel* y *Iniciación y caballería espiritual* (1995), la filosofía de la imagen desarrolla un potencial que desbloquea la predisposición estructural humana para *su estatus viae*. Es una forma de pensar que canaliza los fundamentos de cualquier postulado filosófico hacia los principios allí expresados, y que establece las rupturas (o continuidades) de las aspiraciones de validez de otras corrientes filosóficas. También brinda un reconocimiento explícito a la praxis de la observación como canal evolutivo que devalúa (o potencia) el esfuerzo del pensamiento filosófico por su reconstrucción como orden cultural, social e histórico. Básicamente, se trata de una anexión de aspectos del aprendizaje humano con el lenguaje de las imágenes como estado de iniciación.

Para Rombach (2007), la filosofía de la imagen no genera el origen ni el fin del recorrido humano, sino que establece la observación como un acto coextensivo e inserto en la propia humanidad del sujeto, a pesar de las diferencias culturales, históricas, etc. En este sentido, toma la forma de la existencia del hombre en su mundo. Respecto al papel de la filosofía, dice: “[...] tiene que descubrir su posición en el camino reflexivo y mostrar su propio contenido de verdad, captando e interpretando el filosofar previo diferente a su fundamento respetable” (p. 88). La filosofía de la imagen nos permite desarrollar las estructuras de perspectivas, que son las que configuran las totalidades segmentadas de nuestra vida cotidiana. Y dada la confirmación del ver como mera identificación de lo real, la imagen rombachiana preserva las disfunciones con lo real, lo que implica que lo real puede ser creado como imagen.

- c. El tercer pilar es el hermético, Duch (1997), al respecto, explica: “Tradicionalmente, la hermenéutica servía para designar un movimiento del ser humano cuyo fin era la comprensión, mientras que la hermética solía relacionarse con un movimiento humano

cuyo fin era el ser” (p. 59). Para Rombach (2007), este es “[...] un ser determinado de tal manera que su esencia existente no simplemente 'es', sino que su ser tiene que ser, [por esta razón] se llama existencialidad” (p. 120). Rombach (2007) considera que sólo dentro de una entidad configurada por la existencialidad se produce la comprensión del ser, una comprensión que “[...] crea el espacio para la comprensión del ser, del cual todo es como es” (p. 120). Aprovechamos este espacio para vincular la inmanencia de las cosas (que deriva del pensamiento rombachiano) con la educación humanizada, entendiendo que esta acción describe patrones humanizadores en su fluir: escaneando lo cognitivo, lo social y lo cultural, y proponiendo algunas pautas pedagógicas que configuran algunos de los significados esenciales de la educación. El hermetismo es definido por Rombach (2004) de esta manera:

Fuerza de autotranscendencia, fuerza interior y oculta que no se puede anticipar pero que aún se puede liberar acercándose a ella con sensibilidad. Hasta ahora, hermético significaba fórmulas secretas y conocimientos ocultos a través de los cuales se descubría lo mágico y lo sobrenatural. Obviamente, este es un mentendido. [...] El hermetismo en nuestro sentido sabe que no puede, que no hay magias ni hechizos, pero, por otro lado, bien puede suceder que una situación ha entrado en su propia dinámica, ese hombre ya no puede limitar el alcance de sus consecuencias (p. 132).

Para Rombach (2004), es uno de los desafíos de la humanidad en este siglo XXI tener que afrontar el uso de esta fuerza de autotranscendencia. Una humanidad, como piensa Rombach, debe ser receptiva al hermetismo porque “[...] la subjetividad misma no se encuentra ni en él [el ser humano], ni en nada, sino en todo, lo que también puede manifestarse y afirmarse con gran poder en privado” (p. 133).

Los postulados de Rombach (2004), es claro que son una parte importante del sentido de la existencia humana se obtiene a través de un enfoque hermético que, inserto en una ontología estructural y fundamentado en una filosofía de las imágenes que median el camino del proceso interpretativo que va de los significados a los significantes, resalta “[...] los procesos de ' co-creatividad ' entre ser humano y naturaleza, entre ser humano y situación, entre ser humano y ser

humano. Experiencias previas de “encuentro” y “comunicación” se liberan hacia principios más elevados y una fertilidad hasta ahora inimaginable” (p. 133). En este sentido, presentamos la ontología estructural, así como la filosofía de la imagen y finalmente la hermética rombachiana, como aportes a la (re) construcción de los fundamentos de una educación humanizada. Esto se debe a que determinan estructuras de interacción guiadas por un espacio reflexivo en el que, si bien es lo que separa lo analítico según la antropología y la pedagogía, sitúa a la educación humanizada bajo el amparo de adoptar perspectivas que permitan describir (y transformar) estados de cosas, hechos y acciones educativas en conceptos con significado intrínseco dentro del ámbito de la realidad “educativa”.

Ejemplifica el propio Rombach (1970), los principios de la intervención pedagógica deben limitarse a una perspectiva especializada, capaz de establecer relaciones entre método, modelo y programa en cada función pedagógica. En consecuencia, el ámbito educativo, que debe ser conocible, investigable y realizable según Touriñán, (2014), necesita asumir el desafío de exigir una metodología hecha con una “conciencia de aprendizaje”. Al requerimiento de Rombach se suma la reflexión sobre cómo este aprendizaje está determinado por la antropología social y cultural del contexto escolar, que no sólo condiciona el significado de lo que se enseña, sino también la forma en que se lleva a cabo esa enseñanza, como la explicación que dan Sanz y Serrano (2017).

Según Contreras y Eguía (2017) y Díaz et al. (2019), en estas circunstancias, condicionadas por un contexto en el que las nuevas tecnologías lo inundan prácticamente todo, los procesos de transmisión de la información no pueden desarrollarse en prácticas escolares que conciben el recorrido humano (el espacio que se recorre cuando el alumno evoluciona, es decir, cuando aprende) reducido a extensiones unilaterales del *logos*, en el pensamiento y la acción. En esto también coinciden Cardoso et al. (2018) y Castellón (2018).

Así, reiteramos que el desarrollo de la acción educativa requiere de un riguroso ejercicio reflexivo no sólo sobre su práctica (poiesis), sino sobre su quehacer, como dice Gonnet (2018). Es decir, desde su propia praxis, resume Romero (2004). Este marco de reflexión requiere el análisis de todas las categorías que caracterizan su praxis, explica Sorín (2018), y que requiere atención al

alcance epistémico (el “por qué” de la acción pedagógica), a través del cual se es necesario precisar el alcance instrumental (el “cómo”), dice Rincón (2018); así como la necesidad de esclarecer lo teleológico, es decir, prescribir los propósitos que se deben afrontar, recuerda Ortiz (2017).

La triple dimensión del pensamiento de Rombach asume el significado de la realidad (y sus consecuentes estados estructurales de intervención) desde una perspectiva que, a partir de una ontología estructural implementada como determinación de una búsqueda cooperativa de las cosas, permitirá establecer orientaciones diferenciadas (entre conocer y enseñar). Esto caracteriza una educación humanizada entendida como un conjunto de acciones interconectadas por relaciones de intencionalidad. Su condición teleológica establecerá la meta de que las interacciones humanas estén motivadas por objetivos y acciones de respeto mutuo y convivencia. Todo esto nos lo enseña Schatzki (2012).

Ahora bien, según De Santis (2002), el pensamiento de Rombach constituye una “mistagogia del ver”, un tremendo ejercicio de inicio hacia el objetivo de alcanzar la verdadera visión de la esencia de las cosas. Realmente vemos en Rombach la percepción de que cada ser humano realiza el mismo acto en el que lo reconoce. Así, la triple dimensión de sus postulados y el paso a las fases convencionales de interacción de esta “mistagogia del ver” se complementan con la confluencia de la perspectiva del observador, gracias a las múltiples perspectivas del “yo-cosa”, en un sistema de perspectivas de acción que faciliten su mutua reestructuración. En cuanto a las disposiciones básicas de una educación humanizada asumida como culminación de una vida digna, podemos entenderlas como disposiciones limitadas a los fines de la educación propios de cada dimensión general de la intervención pedagógica, tales como: determinación, autonomía, sabiduría, etc. Para Duch (2004), entramos en un camino en el que la visión del sujeto modifica las cosas, y éstas, a su vez, reformulan la visión de la persona. Como hemos visto, el pensamiento de Rombach es una propuesta al servicio de la pedagogía y, al mismo tiempo, complementaria de una experiencia que se presume teórica y biográfica.

IV.11. LA SITUACIÓN EN HEINRICH ROMBACH

Rombach (2004) aborda la situación en la que su concepción adquiere un significado nuclear, porque es entendida como un eje de contraste entre lo estructural y lo histórico, entre

continuidades y modificaciones, en el contexto de las cosas en un rasgo fundamental de “estar dirigido hacia”:

¿Qué pertenece a una situación y participa en su centralización? Todo participa en la guía de la manifestación de la totalidad de las cosas en consecuencia, tienen una cara. Se muestran; en un espectáculo. Pueden girar la cara, dirigirla hacia otras situaciones, estar disponible para las demás existencias, pero en cualquier caso permanece el rasgo fundamental de “estar dirigido a [...]” que, al mismo tiempo, puede profundizarse en “estar dirigido a [...]”. las cosas dejándolas de lado pueden haber sido dirigidas a otras situaciones, pero de esa forma están orientadas hacia mí de una manera particular (p. 153).

Según Pugliese (2002) la manera de Rombach para entender al ser humano, de percibir el mundo, de sentir y experimentar lo divino, se basa en una concepción según la cual cada ser tiene dentro de sí una esencia que le permite ser lo que es. Este logra regular lo que es y lo que le sucede a este ser, pero también contiene los atributos desarrollados en su entorno, que no siempre modifican su esencia. En ocasiones le ayudan a configurar una caracterización que establece la diferenciación de una misma esencia respecto de las demás, a las que llama “accidentes”: “[...] estos accidentes o atributos sobrevienen sobre el núcleo sustancial y de esta manera se adhieren a las cosas individuales y mutables que cambian produciendo la individualización” (p. 2).

En este sentido, para Rombach (2004), todo lo que hacemos es consecuencia de la “situación”: “[...] el hombre [...] toma su lugar como si fuera suyo y hace lo que se deriva de él”. Todo lo que hay que hacer resulta de la situación y nada más” (p. 380). Si en Heidegger la situación era entendida como un fenómeno existencial en que el yo guiaba la existencia como “deber ser” (pero lo hacía en función de su resolución y especificidad, según Galván (2017) y Villalobos (2017), la situación fue descrita en términos de las situaciones extremas que vivimos, en Rombach la situación es la génesis de todo, porque donde originalmente se encuentra la existencia humana es en la situación.

Para Rombach (2004) lo que enfrentamos es siempre la situación. Todo lo que se puede dar se da en situación. Todo lo que se puede poner en acción parte de una situación y se considera la luz de otras situaciones. La situación prepara el terreno indispensable sobre el que vivimos y

experimentamos, sobre el que nos relacionamos, nos iluminamos, etc. Por tanto, la situación es incluso más primaria que el mundo, porque siempre experimentamos el mundo sólo en situaciones. Ella es, por tanto, el alma del mundo.

Según Rombach (2004), la situación es el núcleo de la existencia; no es una cualidad, sino lo que las contiene todas. No nos transmite algunas de las dicciones de nuestra realidad porque, en verdad, todo lo que se nos da sucede a través de la situación. Tenemos el poder de reestructurar lo que se nos da, pero sólo podemos hacerlo en la medida en que “[...] lo acepto y formo parte de ella [la situación] como aquello que está sujeto a ella” (p. 141).

Desde esta misma perspectiva, según Rombach (2007), la situación es algo existencialmente relevante y decisivo para la disposición de la vida humana en el presente; no marca contorno alguno ni se encuentra “sólo” en nosotros, sino: “[...] está en mí de tal manera que lo experimento como aquello donde estoy. Es mi lugar, porque sólo me encuentro cuando vuelvo a él, así como me coloco en la reflexión concéntrica que parte, de la totalidad de las circunstancias” (p. 147).

El fundamento del imperativo situacional de Rombach (2004) está tan entrelazado con las innumerables (e impredecibles) solicitudes que se cruzan en nuestro camino que el autor termina afirmando: “[...] Estoy en la situación, pero no como si fuera la totalidad de las circunstancias en las que me encontraría en medio de [...] sino que me encontraría en medio de la situación; y esto quizás también cuando estoy totalmente 'al margen de los acontecimientos', porque entonces este 'estar-al-margen' es el centro de mi situación” (p. 147).

Rombach (2004) afirma que esta concepción de “estar en una situación”: “[...] es una característica estructural del fenómeno situacional” (p. 147). Es por esto que nos ayudará a reflexionar sobre algunas de las reformulaciones que requiere la pedagogía para promover una mejor educación humanizada que avance en armonía con una concepción pedagógica que acepte su autonomía funcional como eje desde el cual se clasifica como educativa (pero también como “más humana”) cada uno de los medios que utiliza y cada uno de los resultados que espera.

Por tanto, para Rombach (2004), nos referimos a una pedagogía que propone estrategias, metodologías y valores reestructurados a partir de la evolución de un campo, el de la educación, limitado a la situación. Es decir, un paradigma impulsor vivo y en constante evolución que determina los constructos psicosociales que generan prácticas escolares específicas, que configuran corrientes de pensamiento y que proponen funciones e intervenciones pedagógicas consensuadas. Esto se debe a que estar dentro de la situación es al mismo tiempo experimentar la situación.

IV.12. POSIBILIDADES PRÁCTICAS PARA PROMOVER LA EDUCACIÓN HUMANIZADA.

Presentamos un resumen del artículo de Pallarès (2020), que pretende afirmar una educación humanizada como requisito para pensar en posibilidades prácticas para promover una educación humanizada. Este artículo se fundamenta en el legado de Heinrich Rombach como intersección desde donde promover una educación humanizada en la que la situación se erige como soporte constitutivo del despliegue ontológico de los valores en que se sustenta.

El legado de Rombach como la lluvia que cae sobre realidades listas para germinar en un suelo adecuado, el campo de la educación. El pensamiento rombachiano, con su potencial de análisis ontológico y sociohistórico, ofrece una base para examinar los hechos, dichos y conexiones que constituyen las prácticas educativas. Estas prácticas, con sus particularidades socioculturales, facilitan y en ocasiones restringen las experiencias de aprendizaje en determinados contextos, nos recuerda Valladares (2017) La educación, como conjunto de prácticas interconectadas e inscritas en hechos regulados por acciones educativas específicas, puede promover transformaciones sociales, Roca (2018) nos dice, al encapsular la situación de cada práctica educativa, desarrollamos una convergencia de experiencias educativas en transformación, con el objetivo de humanizarlas.

Vincular las prácticas educativas a la concepción rombachiana de la situación nos permite entenderlas como actividades vivas, no como experiencias incorpóreas de la vida humana. La práctica educativa ajustada a la situación, entendida como una transformación continua de la vida, requiere una reformulación de la teoría de la educación centrada en análisis ontológicos y

epistemológicos. Postular una teoría de la educación basada en las prácticas permite comprender cómo se constituye la educación en la situación y debatir las formas en que se genera el conocimiento educativo.

Así entendida, la teoría de la educación trasciende el paradigma de la subjetividad y la experiencia, según Romero (2004), sin renunciar a las experiencias personales de los agentes educativos. A través de superposiciones entre diferentes prácticas, se puede analizar y comprender la circulación de elementos educativos y sus influencias, promoviendo una educación humanizada, explican Hicks y Stapleford (2016). Al establecer la práctica como unidad analítica, sugerimos investigar los límites de las complejidades educativas, aceptándolas como una amalgama de prácticas que promueven valores humanos, regulan contingencias latentes en el entorno y abordan factores del proceso educativo. Comprender la singularidad de cada experiencia de vida a partir de la aceptación de la práctica como una unidad analítica histórica, vinculada a cada situación humana, permite explorar la migración y la adversidad entre situaciones, promoviendo una educación humanizada.

Las acciones pedagógicas propuestas para promover una educación humana son: Reconocimiento de la relevancia de la función educativa de la familia: priorizando el establecimiento de puentes, diálogos y alianzas con las familias, siendo corresponsables de la tarea educativa entre familia y escuela; espacios de convivencia: crear espacios de convivencia entre estudiantes, estudiantes y docentes, buscando climas positivos que incluyan planes de acogida y respeto mutuo; prácticas pedagógicas animadas: equilibrar el contenido educativo, los procesos de aprendizaje y las habilidades relacionadas con las diferentes dimensiones del desarrollo humano; autocorrección y sensibilidad al contexto: promover la autocorrección y garantizar un sentido de pertenencia para todos los involucrados. Herramientas metodológicas valiosas: proporcionar herramientas a los estudiantes para procesar la avalancha de nuevos datos y circunstancias, estableciendo áreas de interés y referencias receptivas a diferentes fases madurativas.

La propuesta de Rombach requiere la implementación de un paradigma pedagógico que considere la realidad educativa en su conjunto, relacionando los sistemas socioculturales y analizando su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La era tecnológico-digital

requiere de una educación capaz de describir y proponer una enseñanza ubicada en una intersección de vínculos esenciales para la convivencia, el aprendizaje y el desarrollo integral.

En tiempos de rápidos cambios y desafíos tecnológicos, la promoción de la educación humanizada no se limita al ámbito educativo, sino que debe incluir marcos de representaciones efectivas en la sociedad y la cultura. La ontología estructural de Rombach permite establecer diferentes direcciones entre conocer y enseñar, valorando al ser humano como mediador esencial. La práctica educativa, como unidad analítica, facilita la comprensión de las migraciones y adversidades entre situaciones, promoviendo una educación humanizada que valore lo esencialmente humano. Así, una educación humanizada debe construirse sobre bases sólidas que valoren y promuevan los valores humanos en cada individuo y comunidad educativa, integrando teoría y práctica para enfrentar las realidades contemporáneas y tecnológicas.

V. UNA DISCUSIÓN TEÓRICA ENTRE HUSSERL, HEIDEGGER Y ROMBACH

En este capítulo nos proponemos provocar una discusión entre las perspectivas fenomenológicas de los tres teóricos que sustentan esta tesis. Con esto buscamos no sólo abordar la fenomenología, sino partir de la fenomenología para abordar aquello de lo que ella misma trata y, en el proceso, aprender a pensar. Así, asumimos la fenomenología como una posibilidad y una praxis del pensamiento que corresponde a la apelación a la esencia de la cosa misma del pensar, que, en realidad, sigue siendo un misterio, es decir, el ser mismo. Empezaremos por lo que tienen en común Husserl, Heidegger y Rombach. Luego, por lo que los diferencia entre sí, y, finalmente, por lo que caracteriza la fenomenología de cada uno de ellos. También nos propondremos provocar un diálogo entre las perspectivas fenomenológicas y los objetivos específicos de esta tesis. En este ejercicio de pensamiento fenomenológico, pretendemos dilucidar las contribuciones que la fenomenología estructural de la educación y de la pedagogía pueden posibilitar para las prácticas orientadas al fenómeno del cuidado en la Educación Básica en Brasil y para la formación de docentes. Cuando volvemos a la pregunta “¿Qué es la fenomenología?”, nos ponemos en el ejercicio del pensamiento. Y la cuestión de pensar, es un ejercicio de cuestionamiento. Es un cuestionamiento que se deja llevar del saber al no saber, caracterizando así por un saber filosófico auténtico y verdadero que sólo permanece en el dominio del no saber. Aunque ya tengamos

nociones, conocimientos y experiencias en el campo de la fenomenología, cuando nos planteamos la pregunta “¿Qué es esta fenomenología?”, volvemos a estar dentro de una actitud filosófica fenomenológica que es olvidar todo lo que sabemos y sabemos sobre la fenomenología. Por eso, será bueno sentirnos vacíos para que, partiendo del vacío, del olvido, nos permitamos encontrarnos con la fenomenología como si fuera la primera vez.

Por tanto, surgió la pregunta: “¿Qué es la fenomenología?”³², aparece como una invitación, una provocación, a comprometerse de manera operativa con el ser de la fenomenología. Es decir, con lo que lo provoca y lo constituye, con lo que lo hace posible, con su esencia, con su modo estructurante, su posibilidad habilitante. Así, en esta discusión teórica posibilitamos distinguir las perspectivas fenomenológicas en sus especificaciones y particularidades entre la fenomenología trascendental de Husserl, la fenomenología ontológica de Heidegger y³³ la fenomenología estructural de Rombach.

Heidegger, a la hora de describir el mundo, utiliza entidades intramundanas muy simples como tazas, jarrones o molinos, porque, para el filósofo, ésta es su forma propia y privilegiada de descubrir el mundo. Se trata de la mundanidad de seres y entidades intramundanas que pertenecen a referentes, clasificación de campos, categorías constituidas por tradición o costumbres, algo propio de toda una categoría o red de significados que es común en el mundo. En otras palabras,

³²Vale resaltar que la fenomenología no es un sistema de filosofía, porque un sistema significa juntar, es decir, articular sus partes, de modo que la fenomenología tampoco es una escuela, porque no tiene un método de doctrinas, no es una corriente de pensamiento, porque aunque los pensadores tienen un punto de partida, pero no una dirección, no es un movimiento filosófico, pero a grandes rasgos se puede decir que la fenomenología es ante todo una cuestión de actitud, que es, una manera de colocar, de poner, de ponerse en relación con lo que sea. Así, la fenomenología no se ocupará de partes, sectores, campos, áreas, sectores del mundo, sino que perderá el mundo a través de la *epoké*, a través del mantenimiento de la actitud natural de paso a la actitud filosófica, que, por otra parte, significa ganando el mundo como fenómeno, es decir, nuestra conciencia o condición humana, el mundo como aquello que entra en una autorreflexión universal. En este sentido, en las meditaciones cartesianas de Husserl, la fenomenología aparece como conciencia, como subjetividad trascendental. En Heidegger en el ser y el tiempo, la fenomenología aparece como *Dasein*, como presencia o ser-ahí por el ser. Por tanto, el método fenomenológico prescinde de la pregunta “si el objeto de conocimiento es también independiente de mi conciencia” y deja de lado todos los presupuestos para abrirse a las cosas mismas.

³³Para Husserl (2020), la fenomenología designa una ciencia, una conexión de disciplinas científicas, pero sobre todo designa igualmente y sobre todo un método, una actitud de pensar, es decir, una actitud de pensamiento específicamente filosófico que busca las cosas lo mismo en esencia. Por otro lado, la noción de intencionalidad de Husserl permitió a Heidegger romper con la tradición de la subjetividad (trascendencia) para pensar al ser humano en su carácter original de ser arrojado hacia afuera, al mundo, a la mundanidad de entidades intramundanas (existenciales y ontológicas).

es un mundo, ya que las normas están sedimentadas y constituidas por significados. Según Casanova (2017), fue a partir de la fenomenología husserliana que Heidegger sentó las bases de una filosofía sin presuposiciones, pues suspende todo posicionamiento óptico y ontológico en relación con las entidades en general, para avanzar hacia los fenómenos originales, buscando la respuesta a la pregunta fundamental sobre el significado del ser.

Casanova (2017), señala que la Fenomenología como ciencia fenomenológica se caracteriza por la crítica a la noción de que la conciencia estaría dotada de facultades o propiedades a través de la afirmación de la existencia como pura realización performativa del ser; que es el énfasis en volver a las cosas mismas, es decir, un grito, una búsqueda por no perderse entre especulaciones vacías y construcciones teóricas rebuscadas, preestablecidas y predefinidas.

Tanto para Husserl como para Heidegger, el ser que somos está radicalmente determinado desde fuera. Estamos determinados por nuestra dinámica “ekstática” original (*ek-sistere*, en griego, *ek* es “afuera” y *sistere* es “moverse”, tenemos que “movernos hacia afuera”). Significa que no somos primero y luego salimos, ya estamos afuera. El ser que somos es abruptamente desechado. En este sentido, no hay interioridad, no hay naturaleza humana, no hay manera natural de ser, nada para nosotros es natural. Por tanto, lo que caracteriza al ser nuestro es la unidad estructural, es decir, el Ser al que Heidegger se refería como ser-ahí (estar-en-el-mundo).

Al igual que Husserl, que tomó nuestra existencia como punto de partida para nuestra comprensión del mundo humano, Heidegger reiteró la necesidad de pensar al ser humano como un ser-en-el-mundo. Así, nos parece que Husserl y Heidegger habrían estado de acuerdo en que toda reflexión parte originalmente de relaciones con comprensiones previas del mundo. El método fenomenológico demostró ser entonces un medio para comprender las cosas mismas, en la medida en que los fenómenos se muestran a alguien de manera factual y no a través de una comprensión teórica previa, como se hacía en la filosofía griega clásica.

Según Heidegger (2012): “El concepto fenomenológico de fenómeno designa, como se muestra, el ser del ente, su significado, sus modificaciones y derivaciones” (p. 123). Para él, entonces, “mostrarse no es un mostrarse cualquiera” (p. 123), ni es algo así como aparecer, sino que el ser de los entes es lo que menos puede concebirse como algo que está detrás.

Según Casanova (2017), aun analizando las visiones fenomenológicas de Husserl y Heidegger, se observa que el autor de *Ser y Tiempo llevará la noción* husserliana de conciencia intencional a su máxima radicalidad al proponer que no somos intencionales conciencias, pero somos expresamente intencionalidad y, además, el ser-ahí heideggeriano y sus estructuras existenciales son condiciones de posibilidad para la conciencia y la relación sujeto-objeto defendida por Husserl.

De hecho, Heidegger radicalizó la noción husserliana de actos intencionales de conciencia al afirmar que la existencia es pura intencionalidad. Por tanto, la conciencia es vista como una explosión abrupta hacia el ente, en su carácter de co-originalidad, es decir, de síntesis co-originaria, como ya decía Husserl. Husserl pretendió establecer la filosofía como una ciencia rigurosa, y Heidegger, en el mismo sentido, buscó también describir el mundo de la vida (cotidiana e inmediata) donde nos encontramos de manera inseparable, inmediata y directa con el mundo, considerando la espacialidad, temporalidad y corporalidad. Sin embargo, Heidegger intentó incluir la historicidad en sus reflexiones fenomenológicas, a diferencia de Husserl.

Según Casanova (2017), si por un lado Husserl pensaba en la fenomenología como la ciencia que describe cómo aparecen las cosas, por otro lado, Heidegger pensaba que las cosas aparecen históricamente, es decir, que estamos constituidos por la historicidad. En otras palabras, la fenomenología de Husserl pretende dejar que las cosas “hablen por sí mismas”, tal como se muestran. Entonces se puede decir que la fenomenología de Husserl es una fenomenología de la conciencia que se produce de manera reflexiva. La fenomenología de Heidegger es interpretativa (*Auslegend*), es decir, es una fenomenología hermenéutica, ya que interpreta el ser del ser-ahí (fenomenología del ser) y el ser de los seres en general, a través de una comprensión hermenéutica de la historicidad del ser-ahí. Cabe señalar que, para Heidegger, no era necesario hacer una reducción como la que hizo Husserl. Necesitaba hacer una reducción hermenéutica, ya que, para Heidegger, todo fenómeno sería una expresión de la vida histórica, de modo que las opiniones, los gustos, los sueños y las imaginaciones están siempre históricamente determinados. Por tanto, siempre hay un vínculo entre la parte y el todo, y este vínculo es histórico. Para él, todo fenómeno ocurre dentro del horizonte histórico de significado que le es propio. Este horizonte de significado hace posible que algo se muestre (aparezca) como algo. Así, para Heidegger, un fenómeno nunca

se comprende excepto a partir de la totalidad de la vida del fenómeno, y esta totalidad se constituye históricamente. En otras palabras, cada uno de nosotros es un ser-en-el-mundo y comprende el mundo desde un determinado horizonte histórico sedimentado por la tradición.

Según Husserl (2006), la ciencia y el sentido común compartían entendimientos de una manera tan acrítica que su visión fue considerada una posición natural e inmediata. Husserl propuso tematizar este posicionamiento natural y tomar conciencia de él, de modo que suspendamos nuestro acuerdo con posiciones inmediatas (con su carácter generalmente dogmático sobre el mundo), poniéndolas en suspensión (suspensión de teorías y posiciones teóricas), o, como dijo, “póngalo entre paréntesis”.

Heidegger, al ver el horizonte fenomenológico como algo dado (exactamente como aparece), señaló la imposibilidad de suspender el horizonte histórico donde el ser-ahí se ve a sí mismo de manera inseparable, lo que haría que la suspensión total (vaciamiento de la conciencia) propuesta por Husserl sea inviable. Para Heidegger, el mundo se presenta como un límite fáctico que no podemos superar sin ratificar al mismo tiempo este límite.

En este sentido, podemos señalar otra divergencia entre ellos. Según Casanova (2017), respecto a la conocida afirmación de Husserl de que toda intuición originalmente dada sería una fuente legítima de conocimiento, vemos dos términos (intuición y donación) que Heidegger evitará utilizar debido a su proyecto, manera radical de superar la metafísica de la subjetividad. Heidegger reconoce en la idea de una intuición original un lastre de subjetividad sustancializada. Y, en consecuencia, cuestiona “[...] el carácter original de algo así como una intuición que originariamente da los objetos” (p. 56). En este sentido, Heidegger afirma la necesidad de una descripción con el campo de manifestación del fenómeno mismo como única forma de acceder a él, es decir, dejar que los fenómenos se muestren, articulando la propia manifestación de manera descriptiva, como enseña en Casanova (2017).

Considerando lo expuesto, según Gorner, (2017), Heidegger propondrá, en lugar de la intuición husserliana, una “escucha” de la vida inmediata del ser vivo (ser-ahí), y, en su lugar, de descripción, hermenéutica. Figal (2016) corroborando lo anterior, señala que Husserl emprendió una fenomenología reflexiva de la conciencia, mientras que Heidegger, una fenomenología

hermenéutica, es decir, la fenomenología del ser-ahí. Figal (2016) también señala: “Heidegger toma el programa de Husserl y transporta la fenomenología de las experiencias del pensamiento y del conocimiento a una fenomenología del conocimiento histórico y a una fenomenología del estar-ahí” (p. 40). En otras palabras, por una fenomenología existencial u ontológica.

Heidegger, según Sá (2014), tiene una comprensión del ser que “[...] ya implica necesariamente la disolución de cualquier aprehensión de la existencia como subjetividad, es decir, de cualquier representación de la vida fáctica como algo simplemente dado o de cualquier separación entre el hombre y el mundo” (p. 84). Volviendo a Casanova (2017), establecemos que las ideas clave de la fenomenología de Husserl son la conciencia, la intencionalidad y la reducción fenomenológica. Pero cabe destacar que en *Ser y tiempo* las dos primeras ideas apenas aparecen y la tercera no aparece en absoluto. Heidegger no trata la cuestión de la conciencia, sino del ser de los entes. Mientras Husserl veía la realización de la reducción fenomenológica (epochè) y el lugar de la conciencia como el lugar de la donación de los fenómenos, Heidegger, cuando pensaba de manera fenomenológica, buscaba encontrar los fenómenos inmediatamente en el campo de su manifestación, suspendiendo posiciones previas dadas *a priori*, y permanecieron estrictamente enfocadas en el evento intencional original. Por tanto, la fenomenología heideggeriana revela la reducción como el lugar que retrotrae la existencia al tiempo, y la existencia recupera su carácter característico de temporalidad. Donde se destruyen las capas calcificadas del horizonte histórico y la construcción de otras posibilidades a partir del poder-ser que cada uno de nosotros somos cuando se revela más allá de la repetición de lo que ha sido.

La fenomenología de Heidegger se apropió de una forma fenomenológica de investigar los fenómenos en su análisis de la existencia humana al centrarse en el ser-ahí que cada uno de nosotros es, pero esto con algunas particularidades. En Husserl la cuestión central de su fenomenología sería la conciencia, mientras que para Heidegger es el ser. No somos conciencias intencionales, somos pura y simplemente intencionalidad. Y esto a pesar de que nuestra existencia se constituyó dentro de un cierto horizonte histórico sedimentado por un sentido de tradición (horizonte hermenéutico). El camino heideggeriano de la analítica existencial llevado a cabo en *Ser y tiempo* parte del estar-ahí en medio de la incorrección y el movimiento de la decadencia. Esto describe las estructuras ontológicas que se originan en la existencia humana y, además, describe

la posibilidad siempre en juego del ser-ahí de reconquistarse a sí mismo a través del proceso de singularización. Asumiendo así formas más apropiadas de estar-en-el-mundo en medio de la crisis existencial basadas en el tono afectivo fundamental de la angustia. Lo que nos confronta con nuestra unidad constitutiva originaria y nos desafía a estar en el tiempo, que es el tiempo finito del ser. Heidegger, en su último escrito *Mi camino hacia la fenomenología*, compartió su visión sobre la relevancia y el carácter móvil de la fenomenología:

Es la posibilidad del pensamiento -que periódicamente se transforma y sólo sigue siendo así- para responder a la llamada de lo que hay que pensar, si fenomenología para este entendido, entonces puede desaparecer como expresión, para dar paso a la cuestión del pensamiento, cuya manifestación sigue siendo un misterio. (Heidegger, 1983, p. 75).

La fenomenología de Husserl buscó establecer una ciencia del origen, pudiendo así solicitar el carácter científico que le es propia y que fue piedra angular fundamental para el pensamiento de Heidegger. Según Lyotard (1967), Husserl habría sido un “precursor” de Heidegger, y sería posible observar una continuidad en el pensamiento de ambos filósofos. Sá (2017) afirma: “[...] la actitud fenomenológica aparece en el pensamiento de Heidegger, incluso cuando el filósofo deja de aplicar el término fenomenología a su pensamiento” (p. 24).

Con todo lo expuesto, queda claro que las diferencias entre Husserl y Heidegger no apuntan a una simple superación del alumno por parte del maestro, sino a un despliegue de ideas absolutamente paradigmáticas que rompieron con toda una forma de pensar que sigue siendo hegemónica en el mundo de hoy. Esto nos hace pensar que las bases fenomenológicas no son algo sencillo en absoluto, pero, al mismo tiempo, son necesarias y urgentes, como una nueva *Paideia fenomenológica*.

Pasemos a Rombach. Según Stenger (1955), para Rombach: “... el punto de partida fue la fenomenología trascendental de (Husserl), seguida más tarde por una fenomenología ontológica (Heidegger) para llegar finalmente a una fenomenología estructural (Rombach).

Según Rombach (2004), su fenomenología busca abrazar el pensamiento de Heidegger y experimentarlo de manera que permita percibir la "apertura del ser", destacando que tanto en la

comprensión humana como en las formas reales de los seres vivos, como plantas y animales, existen conexiones que pueden verse como autointerpretaciones del ser. Para él, las conexiones se interpretan a través de características fundamentales entrelazadas entre sí, a través de estructuras fundamentales en las que cada ser es intérprete, cada existencia tiene estructuras, y en las que cada uno por sí mismo realiza ciertas formas de ser y exhibiciones del ser.

El pensamiento fenomenológico de Rombach, surgido durante el Renacimiento, como posibilidad de comprender al hombre en su realidad, con su poder creador, expresa el pensamiento fenomenológico cuidadoso en el que se concibe la capacidad y el arte en el sentido de inventar y crear, como este pensamiento ya no se encontraba en la razón, sino en el poder humano creador supremo. En este sentido, para Rombach (2004), el ser humano se convierte en modelo de la nueva experiencia de la realidad un modelo en el que la naturaleza se concebía a sí misma como creadora y partícipe de un proceso creativo en un horizonte global que se evidenciaba en todas las producciones. Se produce entonces un cambio de pensamiento, ya que antes las producciones eran concebidas como producto de la creación y, en la concepción de Rombach, el hombre y la naturaleza se convierten en cocreadores.

El cambio en la concepción de la realidad que tiene el autor pasa de ser creador de la realidad al hombre que se concibe a sí mismo y es autor, cocreador e inventor de la creación, porque Dios lo despertó para ser autor de su autoconfiguración. En este sentido, esta nueva concepción del pensamiento humano es resultado del pensamiento fenomenológico. Desde una reflexión fenomenológica que no sólo ve al hombre, sino que lo contempla como misterio del ser. Al mismo tiempo que se muestra como propio de los fenómenos, el ser se retira al ser mismo, del hombre mismo que no es creado, sino cocreador de la realidad.

Si por un lado Husserl, como padre de la fenomenología, nos dio un método riguroso de pensamiento y pensamiento filosófico que busca la esencia de las cosas mismas, creando también la noción de intencionalidad de la fenomenología trascendente; por otro lado, Heidegger rompió con la subjetividad, para inaugurar otra concepción del pensamiento fenomenológico, de pensar la fenomenología ontológica, es decir, la existencia, el ser humano en su carácter original de ser arrojado hacia afuera, al mundo, a lo existencial y ontológico. Sin embargo, reinventando la

fenomenología (sin negar la fenomenología trascendental de Husserl, ni la fenomenología ontológica de Heidegger, que investiga y pregunta por el sentido del ser) Rombach inauguró la fenomenología estructural como compromiso y dedicación a pensar el cuidado humano, a buscar la esencia o sentido del cuidado. De ahí que la fenomenología estructural de Rombach sea hermética, es decir, de la imagen, que se muestra al pensar, ver, contemplar, descubrir, develar. Todo ello como una forma de pensar intensa, comprometida, apasionada, con el cuidado de un ser humano cocreador y autor de su propia génesis.

Aún con respecto a la fenomenología estructural de Rombach, nos corresponde a nosotros hacer una interpretación más: ¿Qué predicados podemos describir más sobre el pensamiento humano desde la perspectiva de Rombach? ¿Y qué experiencia fenomenológica heredó de Husserl (pensamiento trascendental) y Heidegger (pensamiento ontológico) que hizo posible el pensamiento fenomenológico estructural? Con el cuidado y compromiso de Heidegger en el proceso de interpretación, reflexión, siendo cuidadoso en el pensamiento, el autor se mueve en el sentido y la intuición, en la manera de pensar, contemplar y ver la imagen del hombre histórico, de un ser arraigado en el mundo. (La fenomenología ontológica de Heidegger). El ser que existe exige y requiere el cuidado de investigar, frente a las cosas mismas que se colocan en el mundo, ante los ojos, como decía Heidegger. Así, el pensamiento fenomenológico es urgente para que pueda posibilitar el pensamiento como cuidado que se produce en la concentración comprometida, decidida, tenaz, persistente, resultado de la meditación y la contemplación. Observando atentamente lo que se muestra durante la travesía y lo que se lastima. Al mismo tiempo esperando que el pensamiento fenomenológico irrumpa, se muestre, se desvele, se revele, se retracte y se disfrace. En este sentido, nos atrevemos a hacer otra interpretación entre los movimientos fenomenológicos del pensamiento, del cuidado, del ser humano, del compromiso y la obstinación de pensar con perseverancia, de la mundanidad del mundo, de la realidad, de una nueva forma de pensar, de ahí que nos atrevemos a lanzar la interpretación: En la perspectiva fenomenológica estructural del pensamiento de Rombach, ¿en qué medida el hombre autocrea y recrea la realidad junto con la naturaleza? ¿Cómo se muestra, se revela, revela al hombre en su nueva manera de ser y de pensar inventiva y cocreadora?

La fenomenología se presenta como una manera de ser, una manera de pensar los fenómenos que buscan la esencia de las cosas mismas, tanto desde Husserl (como el padre de la fenomenología trascendental que garantizó a la filosofía el rigor científico con el método fenomenológico, con la reducción eidética en busca de la esencia de las cosas desde su génesis) y con Heidegger (quien situó la búsqueda del sentido del ser, creando así la fenomenología ontológica), así como con Rombach (quien a partir de Husserl y su maestro Heidegger pensó en la fenomenología estructural de la libertad con su carácter de pensar al hombre como cocreador de la realidad).

Desde el pensamiento fenomenológico estructural podemos buscar la esencia de la educación, la pedagogía del cuidado y el fenómeno de la pedagogía del cuidado. De esta manera, podemos intentar responder a los desafíos planteados en esta tesis en relación a los supuestos de la fenomenología estructural de la formación de docentes de educación básica en Brasil. En cuestiones prácticas o de aplicación, en la práctica de una pedagogía del cuidado en las escuelas, consideraremos, desde la fenomenología, las posibilidades de superar un currículo fragmentado en la formación de docentes de educación básica. Pensaremos también en las carencias culturales, en el fracaso de la falta de pensamiento en la formación, en la falta de una concepción más amplia de la educación, en cómo superar una concepción de la educación con transmisión de contenidos o acumulación de información, en la superación de la formación como formación, en la necesidad de un proyecto pedagógico basado en la pedagogía del cuidado, finalmente, en la pedagogía del cuidado en las relaciones asertivas, así como en la cultura del diálogo auténtico.

VI. ANTROPOLOGÍA Y ÉTICA DEL CUIDADO SEGÚN BOFF

A continuación, dilucidaremos, de manera más práctica y acorde con la realidad, así como más específicamente sobre las contribuciones de la fenomenología estructural en la educación y la pedagogía (especialmente la enfocada al cuidado) para la educación básica en Brasil. También dilucidamos las características de la práctica pedagógica desarrollada por los profesores de educación básica hoy en Brasil. Para promover esta interpretación y demostrar su evidencia, partiremos del pensamiento cuidadoso y fenomenológico de Rombach, a partir de los extractos realizados por Nel y de Leonardo Boff. Iniciamos esta investigación con las siguientes preguntas:

¿Cómo garantizar una pedagogía centrada en el cuidado humano? ¿Dónde y cuándo vemos las marcas de una pedagogía del cuidado en la educación básica brasileña?

Debemos volver brevemente a Heidegger. Asegurar una pedagogía centrada en el cuidado humano requiere ir al origen de las cosas mismas. En el origen del pensamiento fenomenológico y ontológico de Heidegger (que presupone la educación como autoconstitución y reconstitución del ser humano) está la posibilidad de la constitución de un ser humano que se concibe a sí mismo según la dinámica de la libertad. Esto lo lleva al poder-ser, dentro de una dinámica, de una búsqueda, en la que el proceso de formación de este hombre se autoconcibe entre un movimiento de posibilidades, imposibilidades, compromiso (terquedad o persistencia y determinación). Desde esta perspectiva, tanto Heidegger como Rombach parecen entender la educación desde su significado etimológico, como un “querer revelar”, una iluminación del camino, del hombre hacia su singularidad y como ser único. Entonces, pensar la pedagogía del cuidado desde la perspectiva de Heidegger no sería la posibilidad de promover un pensamiento fenomenológico que garantice o pueda hacer que el individuo, a lo largo de su vida, conozca su propio estilo, su forma de aprender. Aquí el individuo dilucida una formación que revela su existencia, que conoce mejor el mundo, la realidad.

La educación y la formación docente como proceso continuo, se fundamenta en el análisis existencial de Husserl, Merleau Ponty y Heidegger, quienes piensan en la esencia de la educación como algo que sucede todo el tiempo y en todos los lugares. La esencia del hombre como ser que se educa pasa por cuidar de sí mismo. En la práctica, la perspectiva del cuidado de Heidegger se aplica como una posibilidad de comprometerse con la propia existencia, conduciendo a realizaciones más específicas, liberando al hombre para tener un sentido propio y necesario para su existencia, a su manera, a su manera única. El docente, desde esta perspectiva, tiene la tarea de contribuir a la formación de un ser singular y universal.

La pedagogía del cuidado también se basa en el pensamiento fenomenológico estructural de Rombach, como hemos visto. La co-creatividad estimula la ética y se manifiesta en la creatividad en el diálogo, ya que el hombre, según Rombach, es un flujo de relaciones que se dan interna y externamente, en intercambios y donaciones. Cuando se trata de educación y formación

en esta perspectiva, el cuidado toma la naturaleza como algo que irrumpe y que concierne al hombre, como también se manifiesta en ellos, también se produce la formación de la voluntad. Rombach concibe al maestro y la práctica docente como algo que posibilita el movimiento del ser y no sólo la comprensión hermenéutica. El maestro, para Rombach, debe transformar a sus discípulos y darles otro ser o una elevación propia que se consigue a través de la práctica.

En este sentido, el maestro no transmite conocimientos, sino que sólo posibilita una iluminación de toda la existencia, su existencia y su realidad. Para Rombach, el proceso de adquisición y explicación del conocimiento ocurre con la iluminación a través de la cual el hombre se transforma y libera. Aún desde la perspectiva de la pedagogía del cuidado, según la fenomenología estructural de Rombach, podemos decir que la formación del hombre, la educación, pasa más por la escucha que por la expresión de las palabras. Es más, un monólogo de mediación interior que una comunicación horizontal. Ocurre más en el testimonio, en la forma de ser, que en la explicación del docente. De ahí la importancia de repensar la práctica pedagógica de docentes explicativos, expositores, organizadores *de ferias*, vendedores de conocimientos como mercancía cerrada y envasada. Este replanteamiento pretende cambiar esta práctica por una práctica que fomente una actitud autodidacta, que posibilite la co-creación y la auto-creación, la reinención del ser humano, de un ser más humano, capaz de investigar, producir, meditar y, como el maestro, pudiendo ganar luz para su recorrido existencial.

Por tanto, la práctica pedagógica, según la filosofía de Rombach, puede posibilitar crisis globales, individuales y colectivas. Esto en el sentido de sacudir y repensar los fundamentos filosóficos del conocimiento. Despertar a una lógica humana y humanizadora que muestra al hombre lo que es y le ayuda en el proceso de autoconocimiento y autocreación que libera al hombre de condicionamientos y lo libera, hacia una visión más estructural de la vida y de su existencia.

La pedagogía del cuidado, en la concepción de Leonardo Boff, dialoga con la fenomenología de Husserl, Heidegger, Rombach, María Montessori y otros pensadores que fundaron esta corriente de investigación. Basándose en Montessori, Boff dilucida la pedagogía del cuidado en su esencia. A través de la educación, como autoeducación, la perspectiva estructural

ocurre con el despertar del hombre, es decir, del hombre cuyo potencial está dormido y que sólo necesita ser despertado.

Boff (2005) infiere que el cuidado es una forma esencial de ser, es más que una actitud entre otras y, según Heidegger, el cuidado se encuentra *a priori*, es decir, antes de toda actitud del ser humano que se encuentra en toda actitud. y situación fáctica. En este sentido, Boff cuestiona y busca la esencia de la pedagogía del cuidado, a través del método hermenéutico de investigación, continúa preguntándose si lo que subyace a esta pedagogía no sería una actitud, una situación o incluso un pensamiento estructural capaz de promover el yo. - ¿Constitución del ser cada vez más humano? En otras palabras: ¿no sería la práctica pedagógica que se realiza en la autoeducación? Para Boff, el cuidado se encuentra en la raíz primera del ser humano, antes de que éste fuera nada, pues fuimos creados en el cuidado y para el cuidado. Desde pequeños, indefensos, dependemos del cuidado de nuestros padres. Aquí es donde Boff ve que el cuidado se encuentra, como decíamos, en la raíz primera del ser humano, antes de que el ser humano fuera algo, ya que fuimos creados en el cuidado y para el cuidado.

Boff (2005) entiende por tanto que el cuidado es un fenómeno que se manifiesta en las relaciones afectivas. Relaciones que se pueden trabajar en el proceso de humanización del hombre más humano. Esto a través de acciones específicas que los docentes pueden pensar para explorar una práctica pedagógica de cuidado que mejore la autoestima de los estudiantes. Es a través de este camino, acogedor, solidario, afectivo, que podemos iluminar el camino de los estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento. Éste se autoconstituirá sobre el terreno pisado de estos caminos que se hacen cotidianamente en el aula, la escuela, la comunidad y la sociedad en general. Por el contrario, la baja autoestima puede ser responsable del fracaso académico. Ahora bien, trabajar la autoestima de los estudiantes puede ser un camino cuidadoso que permitirá que el aprendizaje irrumpa en la vida de los estudiantes, pues ellos ya tienen el poder de aprender, lo único que pueden hacer es iluminarse para hacer su propio camino.

Una forma de implementar la propuesta de la pedagogía del cuidado, en la concepción de Boff, sería fundamentar la práctica pedagógica en la ética del cuidado. Este se basa en las relaciones interpersonales, el respeto, la aceptación, la cooperación, la solidaridad, la tolerancia y

la comprensión. Esto como expresiones del cuidado que irrumpe, se manifiesta y se revela en el ser del ser humano. Así, es posible reflexionar sobre todas estas formas de manifestación del cuidado y la formación en el actuar cotidiano de la escuela, especialmente en el aula y los ambientes formativos. Por tanto, promover un cambio de hábito, es decir, de la cultura del pensamiento, buscando superar el pensamiento de sentido común, propio del pensamiento positivista, que limita el pensamiento fenomenológico estructural.

Ahora bien, según Noddings (2005), para aplicar, en la práctica, la pedagogía del cuidado es necesario desarrollar un trabajo conjunto desde una perspectiva colectiva en la que todos se comprometan con un proyecto que se base en la creación de relaciones de confianza mutua. Relaciones que permitan a los estudiantes conocer y proponer intervenciones en su educación.

Para que esta propuesta se haga efectiva es necesario darle tiempo. Se trata precisamente de desarrollar una relación de cuidado y confianza que permita la escucha, el ejercicio de escuchar a los estudiantes, un momento en el que podamos demostrarles nuestro cuidado. Todo ello de forma colaborativa, para que el trabajo cooperativo se produzca a través del diálogo, que es la base de la actividad pedagógica del cuidado. Diálogo que permite así conocer las necesidades, hábitos de trabajo, intereses y conductas de los estudiantes.

En este sentido, es en el ejercicio de las relaciones personales donde se ejercitará la escucha y la confianza. Esto se debe a que será a través de ello que posibilitaremos el desarrollo de habilidades comunicativas esenciales para lograr un aprendizaje significativo. Así como la formación de un espíritu democrático que tenga como base y fundamento la vida y las inquietudes de las comunidades de aprendizaje. Esto en un contexto en el que los estudiantes se expresan libre y auténticamente, sin que se les impongan conocimientos ni formas de adquirirlos, mucho menos por parte de quienes enseñan. La propuesta de Noddings de una pedagogía del cuidado propiamente dicha se basa y parte del “fenómeno del cuidado demostrado por los propios estudiantes”. Aquí la experiencia, la acción que ocurre entre el cuidador y la persona cuidada, permite identificar las relaciones afectivas que se dan en la forma en que el cuidador recibe los deseos y necesidades del otro. Con el fin de comprender su realidad, motivando así el interés del estudiante por ayudar a los demás. Esto se debe a que estarán sensibilizados por las relaciones

afectivas, y estarán sensibilizados porque todo está ligado a la realidad, de modo que todo cobra más sentido.

Noddings (2005) propone el diálogo como una búsqueda común de comprensión, empatía o aprecio que se vuelve efectiva cuando permitimos que los estudiantes se pregunten por qué suceden las cosas. ¿Por qué tal aprendizaje, tal plan de estudios, tales decisiones? Este diálogo, propuesto por Noddings, presupone no sólo la implicación y participación de los docentes en los procesos educativos, sino también la comunicación mutua entre estudiantes y docentes. Así, el uso del diálogo puede estimular la consumación entre los estudiantes y ampliar las clases, clases que pueden realizarse en grupos más pequeños, pero que buscan ampliar la discusión, el intercambio de opiniones y experiencias en torno al interés personal o colectivo.

Además del diálogo, que promueve el razonamiento interpersonal en la toma de decisiones conjunta, el autor analiza la importancia del trabajo colectivo o cooperativo. Trabajo que se desarrolla en la enseñanza de procedimientos y técnicas en el aula, en el que los propios alumnos coordinan su propio aprendizaje y, al mismo tiempo, interactúan entre sí. En este aspecto, el docente es un mediador que guía, investiga y provoca a los estudiantes a dar pasos y hacer su propio camino. De esta forma, desarrollarán, de forma cuidadosa y basada en el cuidado, su autonomía para gestionar su propio aprendizaje.

Desde esta perspectiva, al cultivar las habilidades de cuidar a los demás a través de relaciones amorosas y más humanas, buscamos responder a las necesidades legítimas de los demás. Esto se debe a que será a través de actitudes solidarias que colocaremos a los demás en el centro de nuestras motivaciones, fortaleciendo así el sentido de comunidad en las escuelas. A partir de esto, las relaciones de cuidado estarán guiadas por las intenciones cotidianas, dando sentido al trabajo docente y estudiantil, y permitiendo que se construya con rostro propio, es decir, con una forma propia de enseñar. En este sentido, la propuesta de pedagogía del cuidado aplicada en la práctica escolar se fundamenta en el desarrollo de la educación y la práctica pedagógica guiada por las relaciones humanas basadas en la conducta de cuidado. Junto al cuidado, el altruismo, según una ética del cuidado, que se da en la relación pedagógica y es eficaz en el desarrollo de la

idea de justicia y cuidado. Por cuidado entendemos aquí saber acoger a los demás, relacionarse y responder a esta relación cuidadosa y amorosa.

Por tanto, el cuidado como categoría ética para Noddings (2005) se basa en reacciones mutuas de cuidado, en las que profesor y alumno están motivados por la empatía mutua basada en el compromiso, el reconocimiento del otro y de sus necesidades. Lo que sucede en la preocupación por los demás, con el debido y adecuado cuidado, posibilitando así una conexión, una sintonía de confianza entre profesor y alumno. Sabemos que el cuidado ético es parte del cuidado natural que puede evidenciarse en un acto afectivo, pero que trasciende este nivel y se materializa como un cuidado ético basado en la práctica reflexiva y como resultado de la toma de conciencia en la vida de un ser humano humanizado. Esto sería capaz de generar una forma de actuar, una forma de vida, es decir, una forma de vida en la que se produzca el “cuidado por los demás”.

El cuidado en educación como verdadero fenómeno irrumpe, se muestra y se hace evidente en las relaciones entre docente y alumno, en las que los docentes advierten las necesidades de los estudiantes y, en respuesta a estas necesidades, promueven o proponen un currículo diferenciado según su realidad. Noddings habla de la importancia de brindar a los estudiantes actividades lúdicas que los refuercen y renueven, ya que pueden aportarles energía y hacerlos intensos. Por lo tanto, la planificación de clases puede incluir actividades recreativas para cuidar la salud física y psicológica de los estudiantes, para que puedan entenderse a sí mismos e interactuar entre sí.

Una de las propuestas de la autora para ser aplicada en las escuelas se refiere a la organización de la escuela que, según ella, es intelectual y moralmente inadecuada para la sociedad contemporánea. En este sentido, hay un rechazo al método objetivo. Para Noddings, no basta con implementar el plan de estudios, sino más bien abordar la noción ideal de un pensamiento más adecuado y luego reemplazar las múltiples habilidades e intereses de los estudiantes. Para que podamos reconocer las distintas identidades, los distintos jóvenes, las diferentes lenguas, y adoptar sus propias posturas, porque, sea o no, necesitan ayuda, cuidados; atención que hoy requiere de un conjunto de capacidades de cada uno de nosotros, los educadores.

Noddings enumera varias sugerencias respecto de la pedagogía del cuidado a la que deberían aspirar los docentes: formar personas competentes, atentas y amables; mantener juntos a

estudiantes y profesores durante mucho tiempo; ayudarles a pensar en la escuela como suya; optimizar el tiempo en la construcción de relaciones de cuidado y confianza; relacionar el impulso de control, pero dar la oportunidad a estudiantes y docentes de tener más responsabilidades para ejercer el juicio; liberarse de acciones competitivas; realizar pruebas y proponer pruebas que sean capaces de permitir el desempeño competente de las tareas. Para lograrlo, los docentes deben tener conocimientos capaces de enseñar en cualquier área; enseñar bien mientras los estudiantes quieran aprender; liberarlos de la jerarquía de los programas gubernamentales; brindar a todos los estudiantes oportunidades para explorar las cosas centrales de la vida humana. Por lo tanto, los temas del cuidado, con acciones propuestas, deben enseñarles a cuidar desde la experiencia; permitir el debate sobre cuestiones existenciales, incluidas las espirituales; ayudar a los estudiantes a tratarse unos a otros con respeto y ética, enseñándoles a cuidar de los animales, las plantas, el medio ambiente y los seres humanos.

En cuanto a la propuesta curricular según la perspectiva del cuidado en la concepción de Noddings, ésta debe construirse de manera cooperativa entre docentes y estudiantes, quienes buscan lo que quieren estudiar, cambiando el énfasis en los libros de texto y brindando más materiales didácticos como: folletos, kits gráficos, implementos artísticos, excursiones, cursos cortos y museos. Los estudiantes, en este proceso de planificación, pueden ser invitados a organizar las salas, posibilitando así proyectos individuales, colectivos y extraclase, como medio de participación en procesos democráticos. Según la propuesta curricular de Noddings, los profesores deberían poder ayudar a los estudiantes en todas las materias estándar y dejar de centrarse en partes del currículo que son irrelevantes, intentando buscar enfoques diferentes y ser modelos de educación para ellos. Y en un contexto en el que la formación docente está fragmentada en su currículum y tiene una deficiencia cultural frente a la propuesta de Noddings (que los docentes ayuden a los estudiantes interviniendo en todos los ámbitos), proponemos, aquí en Brasil, trabajar según la perspectiva de Paulo Freire, que trabaja el proceso educativo a nivel de iguales, para que ambos aprendan juntos, descubran juntos y puedan superar la barrera de las deficiencias culturales.

La propuesta de Noddings es preparar docentes para que tengan conocimientos en áreas como historia, epistemología, estética, aplicaciones prácticas, para que sean bien capacitados para realizar investigaciones con actitud filosófica, es decir, capaces de buscar la verdad de los

fenómenos, la esencia de las cosas. Respecto al proceso de evaluación, Noddings propone que se anime a los estudiantes a autoevaluar todo el material producido, sus acciones y actividades, y que esto también lo realicen los docentes y un equipo comunitario como: enfermeras, mecánicos, policías, horticultores, en definitiva, profesionales que involucraran a los estudiantes en su trabajo, actuando de acuerdo con la pedagogía del cuidado. Y, por otro lado, estos profesionales serían entrevistados por los estudiantes sobre sus hábitos y áreas de trabajo. Esto se puede realizar en una jornada de campo, en la que los estudiantes, con el material preparado, podrían realizar entrevistas y grabarlas para compartirlas posteriormente en el aula o en algún foro propuesto por el colegio o los profesores. En el proceso de evaluación se deben proponer una serie de preguntas y respuestas sobre las dificultades identificadas en el proceso de implementación de la propuesta curricular y docente, de acuerdo con la pedagogía del cuidado, como, por ejemplo, investigar qué tipo de educación los padres y miembros de la comunidad quieren para sus hijos. Así como realizar otras consultas respecto a la propuesta curricular.

6.1-LA PEDAGOGÍA DEL CUIDADO SEGÚN BOFF

Para esclarecer la pedagogía del cuidado, según Leonardo Boff, intentaremos poner en diálogo su pensamiento pedagógico con otros pensadores de la pedagogía y la filosofía como: Heidegger, Rombach, María Montessori, entre otros. Esto con el fin de tejer un texto, resultado de una reflexión fenomenológica que presupone una interpelación constante que siempre plantea interrogantes sobre la esencia de la pedagogía.

María Montessori concibe la educación y la pedagogía como una ciencia de la educación que se ocupa de la acción de “acompañar cuidadosamente” al niño en la escuela en busca de conocimientos, que, según la etimología de la palabra y según el autor, se entiende como el proceso esencialmente de autoeducación. Esto desde una perspectiva estructural, ya que la educación ocurre como un despertar del hombre que está dormido. Es decir, de todo ser humano, en general, ya es proclive a aprender; de otro ser humano que es capaz de aprender por sí solo, los procesos pedagógicos, son medios de orientación, son mediaciones, porque, en realidad, todos somos capaces de cruzar conocimientos, aprender. En este sentido, se puede decir que “Pedagogía” fue un concepto construido a lo largo de la historia, que, para Occidente, comenzó con los griegos

(desde el siglo XIV al X a.C. hasta el final de la Antigüedad en el 476 d.C.), para luego ir consolidándose. del siglo XVII al XX como ciencia cuyo objeto de estudio es la educación, como proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del cual se educa al ser humano.

Según Boff (1999), al abordar el cuidado como forma esencial de ser, dice que el cuidado sigue siendo algo más que un acto y una actitud entre otros. Aquí el autor cita Heidegger, que vivió en el periodo (1889-1976) como el filósofo que mejor vio la importancia esencial del cuidado en *Ser y Tiempo desde* un punto de vista existencial, el cuidado se encuentra *a priori*, ante cada actitud y situación del ser humano, lo que siempre significa decir que de hecho, se encuentra en cada actitud y situación. En este sentido, podemos preguntarnos: ¿Cuál es la esencia de la pedagogía del cuidado según Boff? ¿Qué sustenta la pedagogía del cuidado desde la perspectiva de Boff? ¿No sería el cuidado la primera pedagogía como actitud, como situación, como acción, como pensamiento estructural capaz de promover la autoconstitución del ser más humano, es decir, de promover una pedagogía de la autoeducación?

Boff (1999), al tratar y caracterizar la esencia del cuidado, indica respuestas a estas preguntas. Para él, los cuidados se encuentran en la raíz del ser humano incluso antes de hacer cualquier cosa y, aunque hiciera algo, estos siempre irían acompañados de cuidados: “Significa reconocer el cuidado como una forma esencial de ser, siempre presente e irreductible. a otra realidad anterior. En otras palabras, el cuidado se encuentra en la raíz primera del ser humano, antes de que haga cualquier cosa. Y, si lo haces, siempre va acompañado de mimo y lleno de mimo” (p. 37). La esencia de la pedagogía del cuidado, según Boff (1999), es reconocer el cuidado como una forma esencial de ser que está, estuvo y estará siempre presente en la vida del hombre, ya que se encuentra en la raíz primera del ser humano. En este sentido, toda acción humana en su hacer, y específicamente en su hacer pedagógico estructural, está acompañada e impregnada de cuidado.

Además, Boff (1999) aborda la esencia del cuidado como una manera esencial de ser, una manera de ser que se estructura, que se da a conocer. Entonces, poniendo esto en diálogo con la pedagogía del cuidado, se puede decir que esto ocurre en el proceso de búsqueda del conocimiento, en el camino del hombre, en la búsqueda de su estructura, llega a conocerse a sí mismo y se auto educa

en su interior. En este sentido, según Boff, “[...] el cuidado entra en la naturaleza y constitución del ser humano” (p. 37). Es decir, la pedagogía del cuidado, desde la perspectiva de Boff, sería una educación o una práctica pedagógica basada en el cuidado del ser humano que se constituye, se auto educa. Esto se debe a que el cuidado, cuando entra en la naturaleza del ser humano, nos tiene a nosotros y, tenemos los cuidados necesarios, imprescindibles para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, desde una perspectiva pedagógica estructural, humana y humanizadora del cuidado, según Heidegger (1989), Rombach (2004) y Boff (1999), la forma de ser del cuidado ilumina, es decir, indica el camino para recorrer cómo es un ser humano, porque sin cuidados deja de ser. El ser humano se descompone, pierde sentido y muere. Aquí Boff dice que el cuidado es fundamental en todo lo que emprende el ser humano, porque sin él terminará dañándose y destruyendo lo que hay a su alrededor. En este sentido, en un manifiesto (Boff, 1999), señalo que el cuidado se entiende como un fenómeno ontológico-existencial básico, es decir, un fenómeno que constituye la base habilitante de la existencia humana.

Es en el tejido del texto donde el diálogo entre Boff y Heidegger toma efecto y se hace realidad en la existencia del ser humano. En este sentido, a lo largo de esta tesis nos proponemos pensar el cuidado en su fundamento ontológico, es decir, según la ontología del cuidado y la naturaleza de lo humano como fundamento de la pedagogía del cuidado.

Leonardo Boff (2008) en "Saber cuidar: Ética humana - Compasión por la Tierra", explora el concepto de cuidado como dimensión esencial de la existencia humana, en diálogo con el pensamiento de Heidegger y otros filósofos contemporáneos. Para Boff, el cuidado es un elemento ontológico fundamental que estructura la experiencia humana, incluida la forma en que abordamos el pasado, el presente y el futuro. Así, Boff sostiene que el cuidado no es sólo una práctica utilitaria, sino una forma de ser que implica una relación profunda con el tiempo. Propone que la presencia del pasado y la anticipación del futuro siempre están entrelazadas en el presente, creando un sentido de continuidad histórica y una responsabilidad que se extiende más allá del ahora. La

relación con el tiempo, según Boff, está esencialmente mediada por el cuidado³⁴, que trasciende el “ser y no ser”, avanzando hacia lo que está por venir.

Boff (2008) destaca que todo trabajo humano es verdaderamente humano en la medida en que cuida de la humanidad en el hombre. Este cuidado, según él, nunca es total, ya que el ser humano está siempre en proceso, siempre en devenir, siempre por venir. Así, el cuidado³⁵ es fundamental tanto para el desarrollo personal como para la convivencia y sostenibilidad de la vida en sociedad.

Además, Boff establece paralelismos entre el cuidado y la ética, sugiriendo que la pedagogía del cuidado es un enfoque esencial de la educación. Menciona que el cuidado ha ganado relevancia en varias áreas, como la medicina, la enfermería, la educación y los movimientos feministas, siendo reconocido como una ética natural que se extiende a la ecología, formando la base de documentos como la Carta de la Tierra.

Y en el contexto de la fenomenología del cuidado, Boff (2008) busca capturar la realidad de la experiencia del cuidado tal como se manifiesta en nuestras acciones cotidianas. Propone que el cuidado es un fenómeno multifacético, que involucra atención, cuidado y responsabilidad, y que

³⁴ Buscando la historicidad sobre el cuidado en tiempos de crisis y cómo este tema es recurrente en la reflexión cultural de los últimos tiempos, Boff (2008, p. 329) destaca a varios pensadores, investigadores y señala: “(Waldow 1988; 2005; 2006; 2008; Reselló, 2009). En primer lugar, fue difundido por la medicina y la enfermería, ya que representa la ética natural de estas actividades (Campos, 2005; Arruda, 1998; Bermejo, 2008; Heidemann; Appleton, 1990, p. 77-94; Wsydon, 1985). Luego fue asumida por la educación (Antunes/Girroux, 2008; Toro, 2005; Noddings, 1992; p. 202) y convertida en paradigma por filósofas y teólogas feministas (Noddings, 1984; Leininger, 1976; 1981; 1984; 1985). quienes ven en ello un hecho esencial de la dimensión del alma, produjeron y continúan produciendo una feroz discusión en Estados Unidos entre una ética de base patriarcal centrada en el tema de la justicia y una ética de base matriarcal articulada por los cuidados esenciales (Mesa, 2005, págs. 21-33). Ganó especial fuerza en la discusión ecológica, permaneciendo como pieza central de la Carta de la Tierra (Boff, 2009, p. 181-200)”.

³⁵ Boff (1999, p.90-92) y Boff (2008, p. 331) respecto al cuidado dice: “Quizás su significado etimológico ya abre una puerta a su significado”. Así, para Boff (2008, p. 331): “Cuidado se refiere a la palabra latina cogitatus y cura (o coera) usadas de manera erudita como se puede leer en los diccionarios: '[...] nuestros mayores curaban (cuidaban), trataban) más de realizar hazañas que de conservar sus monumentos' (Alexandre Herculano). Es bien conocida la expresión 'cura d'almas' para designar al pastor que cuida la vida espiritual de una comunidad. También existe la palabra 'curador' que es la persona que vela por los bienes e intereses de alguien que no puede hacerlo por sí mismo (menores, huérfanos y otros) está el curador de familia, menores, huérfanos, masas en quiebra o el curador de una bienal del libro o de un festival. Se trata siempre de una persona que cuida y salvaguarda los intereses y derechos de aquellas personas o que es responsable de la organización y buen desarrollo de un evento”.

constituye una respuesta a la vulnerabilidad humana y a la necesidad de convivencia armoniosa con los demás y el medio ambiente.

Por tanto, para Boff (2008), el cuidado es el eje central de la ética humana, relacionándolo con el tiempo, la ontología y la pedagogía. Sostiene que la práctica del cuidado es esencial para el ser humano, que vive constantemente en el umbral entre el ser y el devenir, y que el cuidado es a la vez una responsabilidad hacia los demás y una necesidad de preservar la propia vida y el planeta.

Según Boff (2008), de esta implicación afectiva surge el segundo significado básico, que tiene su génesis en el cuidado en la concepción heideggeriana como ocupación y preocupación por ser arrojado al mundo, a través de la experiencia de la angustia: “[...] preocupación, inquietud, perturbación e incluso shock por la persona que amas o con la que estás unido por lazos de parentesco, amistad y proximidad” (p. 31). Cuidado significa aquí “perturbación e inquietud” y se muestra y revela en la forma en que lo ejercemos en el terreno de nuestra existencia, en las realidades en las que estamos insertos y en este ejercicio emerge un sentimiento de pertenencia mutua: “[...] participamos, satisfechos, de sus éxitos y victorias. Si no estuviéramos inquietos, no amaríamos y si no estuviéramos alegres, viviríamos en la indiferencia e incluso en el más completo descuido y negligencia” (p. 31). Así, el cuidado se mueve y se manifiesta como un fenómeno en las relaciones afectivas, pasando de lo universal a lo individual, de lo positivo a lo negativo. Esta evidencia se manifiesta en la práctica pedagógica, en la educación de los seres humanos, en la que los profesores a veces somos afectuosos y hacemos intervenciones pedagógicas que exaltan el ego de los estudiantes, pudiendo así elevar su autoestima, y a veces somos negligentes, indiferentes al fracaso académico. La pedagogía del cuidado es una posibilidad de mediar conocimientos que, a través del amor, la afectividad, podemos iluminar el camino del proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros estudiantes, en un proceso de autoconstitución del hombre más humano que es cocreador en una obra de creación, porque es inventivo, creativo.

Boff (2008) vuelve aquí una vez más a algo importante: “Todos somos hijos e hijas del cuidado [...]” (p. 31) y “[...] si al nacer no hubiésemos sido cuidados por nuestras madres, unas horas más tarde habríamos muerto” (p. 31). Así que nos diferenciamos de los animales que no necesitan tantos cuidados para sobrevivir, pues ya tienen un instinto innato de buscar su propio

alimento. A diferencia de nosotros los seres humanos que nacimos bajo el cuidado, ontológicamente hablando, según la fábula de Higino, y que dependemos del cuidado de nuestras madres para sobrevivir.

Boff (2008) plantea entonces dos categorías: el cuidado natural y el cuidado ético³⁶, y nos hace pensar que lo natural es aquello que se da con la existencia misma. Así, naturalmente cuidamos de nuestro cuerpo, de nuestra higiene, de nuestra ropa, de nuestra alimentación, de nuestro sueño y de nuestra vida en el acto mismo de vivir. Además, para él cuidado revela que no somos seres independientes, así somos profundamente dependientes y tenemos una necesidad fundamental que la gente, la cultura, los recursos y servicios de la naturaleza satisfacen.

Boff (2008), aún desde una perspectiva fenomenológica del cuidado, aborda situaciones privilegiadas de cuidado, como el cuidado que emerge de la figura de la madre, en tanto el cuidado femenino es diferente del cuidado masculino. Según Noddings (2005) el cuidado femenino tiene como objetivo inculcar en el niño el sentimiento de ser amado y el sentimiento de estar en un ambiente seguro, donde la vida aún no enfrenta conflictos y heridas, creando así una base para la confianza en sí mismo.

Aquí nos interesa resaltar el cuidado, como fenómeno y en la visión de Boff (2008) a los educadores de educación básica en Brasil. En este sentido, el autor infiere que El cuidado se manifiesta de manera fundamental en el papel de los educadores, quienes no sólo transmiten conocimientos, sino que también ayudan a moldear valores esenciales para la convivencia humana, como la búsqueda de la verdad, el sentido de la justicia, la cooperación y la integridad. Estos valores son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes y para la construcción de una sociedad más ética y solidaria.

En todas estas situaciones, estas personas son portadoras de cuidados. Cabe mencionar también al médico que es portador privilegiado del cuidado en la forma de cuidado de la salud y

³⁶ Respecto al cuidado ético, Boff (2008) dice: “[...] es un cuidado natural asumido como un valor, interiorizado conscientemente y hecho actitud y propósito de vida. Por eso cuidamos todo con esmero, nuestras palabras, nuestros gestos, nuestros pensamientos, nuestros sentimientos y nuestras relaciones para que sean beneficiosos para nosotros y para los demás. (Appleton, 1990, páginas 77-94). Con cuidado todo fluye mejor y cometemos menos errores”.

curación de las enfermedades (Waldow , 2005); así como el enfermero quienes son íconos del cuidado, pues su misión no es curar, sino lograr que los procedimientos médicos de curación sean efectivos y prevalezcan sobre la enfermedad (Waldoff , 2008); finalmente, el “cura d'almas”, que no debemos olvidar, ya que son los sacerdotes, párrocos, consejeros, psicoterapeutas y directores espirituales que se proponen cuidar la dimensión espiritual.

Boff (2008) explica sobre el “otro como lugar de cuidado natural y ético” lo que nos lleva a pensar en la “pedagogía del cuidado” como un “medio” indispensable para la formación del individuo y en consecuencia para la promoción de una educación humana de autoconstitución del ser humano. Luego enfatiza el encuentro con los demás, en su modo de expresión ética, en la convivencia, el respeto, la aceptación, la cooperación y la solidaridad, la tolerancia, la compasión, etc. Todo como expresión del cuidado que surge en el estar con, en el estar en y en el ser para, de cada hombre. Al respecto, el autor señala: “Es en el encuentro con los demás donde se produce el fenómeno del cuidado, ya sea en su forma natural o en su expresión ética” (p. 334), pues somos seres de convivencia y en este sentido es la calidad de las relaciones que lo definen como auténtico o no auténtico; “Lo primero y más importante del cuidado es el respeto” (p. 334). Así, es a través del respeto que dejamos ser al otro, dándole un valor propio, intrínseco independientemente de la relación, y que el otro puede trazar un límite insuperable gracias al respeto, reforzando su dignidad y sus derechos; “En segundo lugar, con el cuidado viene la aceptación” (p. 334), y la aceptación como resultado del cuidado del otro hace que la comunicación sea fluida, pudiendo minimizar limitaciones, generando y estimulando la autoestima del otro como persona de valor e importancia; “En tercer lugar, con el cuidado se establece la reciprocidad” (p. 334), y a través de la reciprocidad nos sentimos iguales, fraternos, todos al mismo nivel, al nivel de iguales, viviendo en el mismo piso. Y en el caso de la pedagogía del cuidado, en el ámbito escolar nadie es discriminado por su condición social, ni nadie es privilegiado por tener una mejor condición social. Aquí la reciprocidad tiene el poder de relativizar las diferencias sociales y enfatizar al ser humano como hermano con una misma génesis, un mismo lenguaje e involucrado en un mismo proceso comunicativo; “En cuarto lugar, con el cuidado se refuerza la cooperación y la solidaridad” (p. 334), ya que nadie cuida eficazmente si no se abre a los demás, si no hace el mismo cruce con los demás, bebiendo muchas veces agua del río, salvándose en un situación de riesgo de ahogarse, pero con compromiso y, de la mano, creciendo juntos, contribuyendo al crecimiento del otro.

Ahora bien, la cooperación es propia de la dimensión del ser social que, en un nudo de relaciones, uno ayuda al otro a existir, a co evolucionar, a autoconstituirse; “En quinto lugar, el cuidado va acompañado de la tolerancia” (p. 334). La tolerancia como fenómeno de cuidado se muestra cuando aceptamos las diferencias de los demás. Podemos ser humanos de muchas maneras, seres humanos en plural, porque la relación de cuidado implica saber acoger al otro en lo diferente, y luchar contra la intolerancia que prevalece en la sociedad contemporánea en muchos contextos; “En sexto lugar, el cuidado se manifiesta como compasión hacia quienes sufren bajo el peso de la existencia” (p. 334). Y en este caso, es evidente esta manera de ser bueno, misericordioso, la esencia del cuidado como inclinado, inclinado, al borde del camino, que muchas veces está al margen de la sociedad, que es especial, que es discriminado. con una mano para levantarlo, para ser solidario, en este sentido: cuidar significa aceptar el dolor del otro y ser partícipe de él.

Boff (2008) aborda el “cuidado frente a la vulnerabilidad humana”, aspecto que puede establecer un diálogo con la educación y la pedagogía en la formación del ser humano. Esto se halla en la autoconstitución del ser humano porque pertenecer a la condición humana es ser vulnerable. Estamos expuestos a todo tipo de riesgos y amenazas. Entonces somos verdaderamente vulnerables. No estamos listos y todavía estamos construyendo nuestra identidad y en este viaje enfrentamos desafíos y enfrentamos retrocesos y avances. En este sentido, permanecemos abiertos a acoger, rechazar y enriquecer nuestro ser. Pero en esta vulnerabilidad estamos sujetos a enfermedades físicas, psicológicas y espirituales, de modo que estamos expuestos al fracaso existencial. Estas situaciones exigen cuidado y éste cobra su vigor, su vigencia, como cuidado para sanar las heridas pasadas y futuras, en forma de compasión, en resiliencia, ayudando a superar las dificultades, como solidaridad (para descubrir un camino mejor), con el acto amar del ser para el otro y con el otro (aspecto del cuidado como el ser con y el ser para la presencia, de la angustia).

Por tanto, la pedagogía del cuidado, según Boff (2008), eleva el cuidado como forma fundamental de formación en el desarrollo de la persona humana. El cuidado nos acompaña desde nuestra génesis e irrumpe en el núcleo de nuestras relaciones humanas, así como específicamente en la formación de individuos autónomos y libres como consecuencia del conocimiento.

VII. LA EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL CUIDADO SEGÚN LOS ASENTIMIENTOS

VII.1. ÉTICA Y PEDAGOGÍA DEL CUIDADO EN LOS ASENTIMIENTOS

Noddings (2005) propone una discusión sobre el cuidado actual y se pregunta si éste sería adecuado sin cierta atención a la ética del cuidado. A partir de la concepción de varios teóricos, Noddings presenta la posibilidad de pensar la ética del cuidado como una provocación al pensamiento. En este sentido, la autora menciona que en 1982 Carol Gilligan publicó su famoso libro *In a Different Voice*, en el que describe un enfoque alternativo a los problemas morales. En este enfoque se identificaron voces de mujeres, pero Gilligan (1982) no había afirmado que el enfoque sería exclusivamente femenino, ni había afirmado que todas las mujeres lo usaran: “Aun así, la avalancha de respuestas de mujeres que se reconocían en la descripción de Gilligan es un fenómeno impresionante. “Ésta soy yo”, decían muchas mujeres. Finalmente, alguien ha articulado la forma en que llegaron a los problemas morales”. Continuando con la provocación en este debate, Noddings (2005, p.21) presentó a Gilligan y describió su concepción de la moral basada en el reconocimiento de necesidades, relaciones y respuestas: “Las mujeres que hablan con una voz diferente se niegan a permitirse a sí mismas, a sus seres queridos y conexiones fuera de su razonamiento moral. Hablan desde y hacia una situación, y su razonamiento es contextual” (p. 21). Para el autor (2005), una ética del cuidado es una ética basada en necesidades y respuestas, con un enfoque diferente, rechazando así la universalización que “[...] sugiere quiénes somos, con quiénes nos relacionamos y la forma en que estamos situados en eso no debería tener nada que ver con nuestra toma de decisiones morales” (p. 21). Ella cuestiona muchos supuestos de la ética tradicional y la educación moral y expresa que la ética del cuidado no es una ética de la virtud. Si bien pone mucho énfasis en las consecuencias, en el sentido de que siempre nos preguntamos qué sucede en la relación, no es utilitarista, ya que no postula un bien mayor a optimizar, ni separa medios y fines, sino que, por el contrario, no apunta a fines y atributos individuales, aunque reconoce el papel y la importancia del cuidado y de los cuidadores (quienes desarrollan virtudes y capacidades). Sí, es una ética de relación. Hay un esfuerzo por desarrollar las actitudes y habilidades necesarias para sostener relaciones afectuosas y el deseo de hacerlo menos en el razonamiento para tomar una decisión.

Para Kohlberg (1981, citado por Noddings, 2005) y sus asociados, siguiendo a Platón y Sócrates que se centraron en el razonamiento moral y asumiendo que el conocimiento moral es suficiente para el comportamiento moral, afirman que el comportamiento moral y su articulación intelectual no son sinónimos. Sin embargo, otros pensadores cuestionaron toda la idea de un modelo de desarrollo y vieron que las respuestas morales en un individuo determinado pueden variar contextualmente en casi todas las edades.

Así, Noddings (2005) propone un modelo alternativo de desarrollo que sugiere nuevas perspectivas sobre la educación moral. Otros autores, sin embargo, critican la noción de un modelo fijo de desarrollo, señalando que las respuestas morales de un individuo pueden variar según el contexto en diferentes edades. Además, uno de los autores señala que el lenguaje utilizado para discutir las acciones y sus razones está influenciado por el desarrollo intelectual, pero enfatiza que el comportamiento moral y su articulación intelectual no son lo mismo. Dentro de este debate, Noddings (1984) identifica cuatro componentes principales de la educación moral desde la perspectiva del cuidado: modelado, diálogo, práctica y confirmación.

Noddings (2005) también analiza el conocimiento moral y el comportamiento moral, así como la relación entre ellos, proponiendo la educación moral desde la perspectiva de la ética del cuidado y sugiriendo: “[...] en esta estructura no debemos enseñar a los estudiantes principios y formas de aplicarlos a problemas a través de cadenas de razonamiento matemático, sino que en lugar de eso tenemos que mostrar cómo cuidar en nuestras propias relaciones como aquellos a quienes cuidamos” (p. 22). Y, además: “[...] los profesores de educación y los administradores escolares no pueden ser sarcásticos y dictatoriales con los profesores con la esperanza de que la coerción les haga preocuparse por los estudiantes” (p. 22). Luego reitera que el resultado es que los profesores pueden volver su atención de manera protectora hacia sí mismos en lugar de actuar con amor hacia sus alumnos.

Así, respecto de la ética del cuidado en la discusión propuesta, Noddings (2005) concluye destacando la importancia del cuidado evidente en las relaciones afectivas, de la experiencia adecuada en el ser cuidado, del diálogo como componente esencial en la educación moral, además de la otros tres componentes de la educación moral, a saber: modelado, práctica y confirmación:

“Así que no les decimos a nuestros estudiantes que se preocupen; les mostramos cómo cuidar, creando relaciones afectivas con ellos. Hay una segunda razón por la que el modelaje es tan vital”. Para el autor, la capacidad de cuidar puede depender de una experiencia adecuada en ser cuidado. Incluso cuando un niño es demasiado pequeño para ser un cuidador, puede aprender a ser una persona cuidadosa y receptiva, es decir, alguien que reacciona de la manera esperada.

Aún en su conclusión, la autora afirma que nuestro papel de cuidador es más importante que nuestro papel de modelo, pero que los desempeñamos simultáneamente. Cuando nos sentimos tentados a tomar atajos en la educación moral, nos recordamos que inevitablemente somos modelos a seguir; en nuestras actividades diarias, simplemente respondemos como cuidadores cuando surge la necesidad; El papel del modelado recibe especial atención cuando intentamos explicar qué hacemos y por qué en educación moral. Pero subraya Noddings (2005) que la razón principal para responder es que estamos llamados a esta respuesta por nuestra orientación moral. Afirma que, como cuidadores de las necesidades de nuestros estudiantes, nuestro guía moral nos llama a esta respuesta, destacando además que el diálogo es un componente esencial de la educación moral, y el uso del término diálogo es similar al de Paulo Freire (1970).

El diálogo, entonces, para Noddings (2005), es similar al diálogo para Paulo Freire. Al respecto, nos dice: “[...] no es sólo una charla o una conversación; ciertamente no es simplemente una presentación oral de un argumento en el que la otra parte sólo puede hacer una pregunta ocasional” (p. 23). Para ella, el diálogo es abierto, es decir, es un diálogo genuino en el que ninguna de las partes sabe desde el principio cuál será el resultado o la decisión. Por ejemplo: “[...] como padres y profesores no podemos hablar con los niños cuando sabemos que nuestra decisión ya está tomada” (p. 23). El verdadero diálogo no puede llevarse a cabo desde una postura autoritaria y dictatorial, cerrada como una decisión predefinida, sino presentar la propuesta de un verdadero diálogo que presupone una “[...] búsqueda común de comprensión, empatía o aprecio” (p. 23). Al respecto, nuestro autor continúa: “Es exasperante para los jóvenes (o para cualquier persona) entablar un 'diálogo' con un adulto dulce y razonable al que no se puede persuadir y que, al final, dirá: 'Así es como se hace'. Así va a ser. Intenté razonar contigo... A veces tenemos que hablar así, pero no debemos fingir que esto es un diálogo” (p. 23). Entonces, para Noddings, el diálogo brinda la oportunidad de preguntarse el “por qué” y ayuda a ambas partes a llegar a una decisión.

Ella cree que muchos errores morales son decisiones mal informadas, especialmente en el caso de los niños. El diálogo, para ella, sirve no sólo para informar la decisión que se está considerando, sino también para contribuir a un hábito mental, es decir, buscar información adecuada sobre la cual tomar decisiones. Para Noddings (2005), el diálogo cumple otro propósito en la educación moral. Nos conecta entre nosotros y ayuda a mantener relaciones afectuosas. Además, también nos proporciona un conocimiento mutuo que constituye la base de la respuesta en el cuidado. Así, para el autor, cuidar (actuar como cuidador) requiere conocimientos y habilidades, así como actitudes características, es decir, propias. Cuando comprendemos las necesidades de los demás y la historia de sus necesidades, respondemos más eficazmente como cuidadores. El diálogo, por tanto, está implícito en el criterio de absorción, ya que recibir al otro significa ayudarlo plena y abiertamente. El diálogo continuo genera un conocimiento mutuo sustancial que sirve para guiar nuestras respuestas.

Noddings (2005) presenta un tercer componente de la educación moral, que es la práctica. Al respecto, hace inferencias y críticas a nuestras declaraciones que revelan una mentalidad policial (militar) o un pensamiento empresarial. Critica los programas institucionales que tienen como objetivo enseñar habilidades específicas y también “formar mentes”, introduciendo determinadas actitudes y formas de mirar el mundo. Al respecto, dice: “Si queremos que las personas tengan una vida moral preparada para el cuidado, debemos ofrecerles oportunidades para que adquieran habilidades de cuidado y, lo que es más importante, que desarrollen las actitudes características descritas anteriormente” (pp. 23-24). Y en cuanto a la teoría feminista, cita fascinantes obras contemporáneas que se dedican al estudio de la experiencia tradicional de las mujeres ³⁷ y su articulación. Aquí infiere que la experiencia tradicional de las mujeres probablemente esté estrechamente relacionada con el enfoque moral de la ética del cuidado: “A las mujeres, más a menudo que a los hombres, se les ha confiado el cuidado directo de los niños pequeños y se dedican al estudio de la experiencia de las mujeres y su articulación.” (pp. 23-24).

³⁷ Noddings (2005) respecto a la ética feminista señala: “Las mujeres han aprendido a considerar cada encuentro humano como una ocasión potencial de afecto. En la teoría de la enfermería, por ejemplo, Jean Watson (1985) definió el momento en que la enfermera y el paciente se encuentran como una “ocasión de cuidado” (pp. 23-24). No se trata sólo de que la enfermera brinde atención en forma de habilidades físicas al paciente. En cambio, es un momento en el que Cada uno debe decidir cómo encontrarse con el otro y qué hacer con el momento”.

Al no ver esta experiencia con una mentalidad esclava, como la concebía Nietzsche, podemos analizar la experiencia y ver la autonomía, el amor, la elección y la habilidad consumada del papel femenino tradicional. También es posible evaluar esta experiencia como esencial para el desarrollo del ser humano pleno.

Ahora bien, Noddings (2005) habla de la importancia de la “decisión” de la capacidad de cuidar. Ésta es una de las razones por las que podemos encontrar formas de aumentar esta capacidad: “Si decidimos que la capacidad de cuidar es una marca tanto de filiación como de razón o racionalidad, entonces queremos encontrar formas de aumentar esta capacidad” (pp. 24-25). Y con respecto a la aplicabilidad de esta teoría: “Así como ahora pensamos que es importante que tanto las niñas como los niños tengan experiencia en matemáticas, deberíamos querer que tanto los niños como las niñas tengan experiencia en el cuidado de niños” (pp. 24-25). La autora reitera que todo esto tiene que ser una acción planificada, porque, según ella, esa planificación es compleja y está llena de trampas. Aunque es un movimiento en la dirección correcta, puede generar algunos problemas para la práctica. De ahí el cuidado.

El autor sostiene que no queremos que nuestros hijos aprendan habilidades de cuidado menores sin la verdadera actitud característica de cuidado. La experiencia de cuidar inicia o contribuye a la actitud deseada, en condiciones adecuadas y donde las personas son fundamentales para el entorno favorable.

Noddings (2005) pasa luego a la práctica del cuidado. Considera un punto muy importante en el contexto de las escuelas: debe transformarlas y eventualmente la sociedad en que vivimos, y respecto a las prácticas y concepciones distorsionadas de la práctica original del cuidado, critica la competencia como práctica de organizaciones jerárquicamente imaginadas: “Si la práctica se asimila a las estructuras escolares actuales, puede perder sus poderes transformadores. Puede transformarse, es decir, distorsionarse” (p. 25). Señala que mientras nuestras escuelas estén organizadas jerárquicamente con énfasis en recompensas, y sanciones, será muy difícil ofrecer el tipo correcto de experiencia.

Noddings (2005) continúa presentándonos el cuarto componente de la educación moral desde la perspectiva del cuidado, a saber, el de la confirmación³⁸: “[...] como un acto de afirmación y fomento de lo mejor de nosotros mismos. otros” (p. 25), y, basándose en Martin Buber (1965), habla de este componente: “[...] construimos al otro a partir del conocimiento de ese otro en particular y escuchando atentamente lo que él o ella nos dice, así para ella, la razón que le atribuimos debe ser una posibilidad real y genuina” (p. 25). Podemos abrir nuestro diálogo con algo como: “Sé que estabas tratando de ayudar a tu amigo” (p. 25). Así, según el autor: “A menudo, la otra persona responderá con un enorme alivio. Aquí está esta pareja perspicaz que ve a través de la pequeñez o mezquindad de mi comportamiento actual hacia un yo que es mejor y una posibilidad real” (p. 25). En este sentido, en opinión del autor: “[...] la confirmación nos eleva hacia nuestra visión de un yo mejor” (p. 25). Para el autor, destaca que la confirmación no puede hacerse mediante una fórmula, sino mediante una relación de confianza que debe sustentarla. Esto se debe a que la continuidad es necesaria, ya que el cuidador, al actuar para confirmar, debe saber cuidar lo suficientemente bien como para poder identificar las razones coherentes con la realidad. La confirmación no puede describirse en términos de estrategias, al contrario, es un acto de amor fundado en profundidad desde la ética del cuidado, arraigado en el cuidado como principio existencial del hombre y del ser en las estructuras. No somos nosotros los que tenemos cuidado, sino el cuidado que se nos ha dado desde su génesis (recordemos aquí la fábula de Higino).

Aun provocando la discusión sobre la “ética del cuidado”, Noddings (2005) dilucida la importancia de afrontar el desafío del cuidado como medio para buscar cambios en la enseñanza, en la escuela y en todo el proceso de escolarización. Lo hace poniendo el énfasis necesario en la continuidad de las relaciones de cuidado, porque, en el caso de la enseñanza como fenómeno, esta

³⁸ Noddings (2005) detalla sobre la confirmación: “Cuando confirmamos a alguien, identificamos un yo mejor y animamos su desarrollo. Solo podemos hacer eso si llega a saber si el bien es suficiente y mira en lo que está tratando de convertirse. Las fórmulas y *lemas* no tienen lugar aquí. No establecemos un ideal soltero o un conjunto de expectativas que todos deben lograr, pero identificamos algo admirable, o para el menos aceptable, la lucha emerge en cada persona que encontramos. La persona que funciona en dirección del uno bien, debe ver el atributo u objetivo como algo digno, y también deberíamos verlo como al menos moralmente aceptable. No confirmamos a las personas de formas que creemos que son incorrectas. La confirmación requiere la atribución de la mejor razón posible consistente con la realidad. Cuando alguien comete un acto que consideramos reprobable, nos preguntamos qué pudo haber motivado tal acto” (p. 25).

continuidad es necesaria. En este sentido, cita la confirmación como un método (de ética del cuidado) que contrasta con el modo estándar de educación moral religiosa, pues allí encontramos una secuencia de confesión y acusación, penitencia y perdón. Y se infiere además que el paso inicial es la acusación que provoca o sostiene la separación. Para el autor, estamos en el juicio moral, separamos al otro de nosotros mismos y de la comunidad moral. Por el contrario, dice, la configuración nos llama a permanecer en conexión.

Para Noddings (2005): “Toda esta manera de ver la ética y la educación moral desafía no sólo parte de la tradición religiosa, sino también las ideas de Freud y teóricos similares, ya que Freud creía que nuestro sentido de moralidad (de lo que lo que está bien y lo que está mal) se desarrolla en la relación del conflicto edípico” (p. 27):

Los niños temen la castración de su padre si desobedecen o compiten consigo la resolución de eso El deseo de rebelarse y competir implica la aceptación del poder y la autoridad del padre y del superyó (la guía de Freud para el comportamiento), cuida al niño esa explicación del desarrollo moral llevó a Freud a concluir que la mujer debe ser moralmente inferior a aquellos hombres como las chicas no tienen necesidad de temer la castración (haber nacido en esta horrible condición), su voz moral nunca alcanza la fuerza y confiabilidad de los hombres. Las críticas recientes a Freud sugieren que más atención debe darse al período pre edípico (p. 27).

Noddings (2005), ahora respecto de la educación moral religiosa, explica:

Además, la acusación tiende a producir negación o racionalización, que luego nos sentimos obligados a revocar. Pero la racionalización puede ser en realidad un intento por parte del acusado de encontrar ese posible motivo y transmitírnoslo a nosotros. Debido a que tenemos que rechazarlo para proceder con la confesión, la penitencia y el perdón, es posible que los ofensores nunca comprendan sus verdaderos motivos. Esta secuencia también depende en gran medida de la autoridad, la obediencia, el miedo y la subordinación. Podemos ser duros o magnánimos en nuestro juicio y perdón. Se enfatiza nuestra autoridad y se pasa por alto el poder potencial de la propia lucha moral del delincuente. No pretendo sugerir que nunca haya lugar para la acusación y la confesión en la educación moral (p.

26).

En este proceso de búsqueda de la moralidad, no siempre es posible encontrar una razón moralmente aceptable, según Noddings (2005), pero se puede preguntar directamente con el objetivo de investigar por qué se hace o no esto o aquello. O incluso: ¿Cómo puedes hacer tal cosa? Estas preguntas pueden ayudar en la identificación, en la búsqueda de un yo mejor y la frecuencia con la que podemos ver un yo mejor se vuelve gratificante. Cuando se trata de la ética del cuidado, Noddings presenta las ideas de varios autores respecto a las estructuras psicológicas ³⁹, la estructura de la personalidad, la construcción de identidades de niños y niñas, las diferentes voces morales, el desarrollo de la conciencia que se desarrolla tanto en el amor, como en el apego, así como miedo, según la visión freudiana. Y aclara que todo este contexto es un gran desafío para la psicología masculina y una sugerencia compatible con la ética del cuidado y el modelo de educación moral esbozado por el autor.

Finalmente, para Noddings (2005): el amor, el cuidado y las relaciones desempeñan papeles centrales tanto en la ética como en la educación moral. De ahí que el autor sugiera que el cuidado es la base de toda educación exitosa y que la escolarización contemporánea puede revitalizarse a la luz de este concepto. Además, antes de llevar a cabo una planificación amplia para hacer de los cuidados un punto central de la educación, es necesario explicar por qué el ideal actual es inadecuado. Así, el amor, el cuidado y las relaciones desempeñan papeles centrales tanto en la ética como en la educación moral. La educación liberal ha sido el ideal occidental durante siglos, incluso cuando ha estado mal financiada en comparación con la educación técnica y

³⁹ “Nancy Chodorow (1978), teorizó que las niñas y los niños desarrollan diferentes estructuras psicológicas profundas porque las mujeres son casi exclusivamente las principales cuidadoras de ambos. Las niñas pueden encontrar su identidad de género sin separarse de su madre y, por lo tanto, desarrollan una estructura de personalidad relacional y tal vez incluso una epistemología o forma de conocimiento relacional (Keller, 1985). Los niños, sin embargo, deben construir su identidad de género en oposición a todo lo femenino. Aquí tenemos las posibles raíces de diferentes voces morales descrito por Gilligan. Vamos a considerar alternativas también Eli Sagan (1988) también es sugerido que I gins y está fuertemente afectado por la vida preedípica. Sin rechazar por completo el marco freudiano, Sagan recomienda un cambio de énfasis. Si el peso pendiente está en la primera infancia, Veremos que la conciencia (sentido de bien y mal, no la mera internalización de la autoridad) se desarrolla tanto por amor y apego como por miedo. Además, el temor principal no es daño y castigo, pero sí de decepcionar a un padre amado y, en lo peor de la hipótesis, perder el amor de ese padre. Este es un gran desafío para la psicología masculina y uno sugerencia compatible con la ética del cuidar y el modelo de educación moral que se describe aquí.

vocacional. En este sentido, sigue siendo el ideal que presiona la educación preuniversitaria. Así que es la educación lo que, para bien o para mal, es lo que la mayoría de nosotros hemos experimentado. Por lo tanto, nos queda una pregunta: ¿Qué hay de malo en esto y por qué debería rechazarse como modelo de educación universal?

Es en el ejercicio de las relaciones personales donde se ejercitará la escucha y la confianza, pues será a través de ello que posibilitaremos el desarrollo de habilidades comunicativas esenciales para lograr un aprendizaje significativo. Así como la formación de un espíritu democrático que tenga como base y fundamento la vida y las inquietudes de las comunidades de aprendizaje, en un contexto en el que los estudiantes se expresen libre y auténticamente. Esto sin imponer conocimientos ni formas de adquirirlos y mucho menos a quienes enseñan. La propuesta de Noddings (2005) para la propia pedagogía del cuidado se basa y parte del fenómeno del cuidado demostrado por los propios estudiantes en el que la experiencia, el hacer que ocurre entre quienes cuidan y quienes son cuidados pues, permite identificar las relaciones afectivas. Estos se dan en la forma en que se atienden los deseos y necesidades de los demás para comprender su realidad. Motivando así el interés del estudiante por ayudar a los demás, porque, además de estar sensibilizados por las relaciones afectivas, están sensibilizados, al estar vinculados a la realidad. Entonces todo se vuelve más significativo.

En Noddings (2005), el diálogo se propone como una búsqueda común de comprensión, empatía o aprecio, y es efectivo cuando permitimos a los estudiantes preguntarse por qué suceden las cosas, por qué aprender, el currículum, así como tomar decisiones informadas. El diálogo propuesto por Noddings presupone no solo el involucramiento y participación de los docentes en los procesos educativos, sino también la comunicación mutua entre estudiantes y docentes. De modo que el uso del diálogo pueda estimular la consumación entre los estudiantes y ampliar las clases que pueden desarrollarse en grupos internos o más pequeños para ampliar la discusión, el intercambio de opiniones, así como experiencias de interés personal o colectivo.

El autor añade también la importancia del trabajo colectivo o cooperativo en la enseñanza de procedimientos y técnicas en el aula. Aquí los propios alumnos coordinan su propio aprendizaje y, al mismo tiempo, interactúan entre sí. El profesor es sólo un mediador que guía, investiga y

provoca a los estudiantes a dar pasos y hacer su propio camino. Así desarrollan su autonomía para gestionar su propio aprendizaje con cuidado y desde el cuidado.

Desde esta perspectiva, al cultivar las habilidades de cuidar a los demás a través de relaciones afectivas y más humanas, buscamos responder a las necesidades legítimas de los demás. De hecho, será a través de actitudes de atención como pondremos a los demás en el centro de nuestras motivaciones. De esta manera, fortaleceremos el sentido de comunidad en las escuelas, de modo que las relaciones afectuosas estén guiadas por las intenciones cotidianas. Esto dará sentido a la enseñanza y al trabajo de los estudiantes, porque les permitirá construirse con rostro propio, es decir, con su propia forma de enseñar. En este sentido, la propuesta de la pedagogía del cuidado aplicada en la práctica de las escuelas se fundamenta en el desarrollo de la educación, práctica pedagógica guiada por las relaciones humanas basadas en la conducta del cuidado, el altruismo, según una ética del cuidado, que se lleva a cabo en la relación pedagógica. Y, además, que sea eficaz, que se dé en el desarrollo de la idea de justicia y de cuidado, en el que cuidar aquí significa saber acoger a los demás, relacionarse y responder a esa relación cuidadosa y afectiva.

Por tanto, el cuidado, como categoría ética para Noddings (2005), se basa en reacciones mutuas de cuidado en las que profesor y alumno están motivados por una empatía mutua basada en el compromiso, el reconocimiento del otro y de sus necesidades. Esto ocurre en la preocupación por los demás, con el debido y adecuado cuidado, posibilitando así una conexión, una sintonía de confianza entre profesor y alumno, además de alumno y alumno. De tal manera que el cuidado ético parte del cuidado natural y este puede evidenciarse en un acto afectivo, pero que trasciende este nivel y se materializa como un cuidado ético basado en una práctica reflexiva y como resultado de la conciencia de vida del ser humano humanizado. Esto generará así una forma de actuar, una forma de vida, es decir, una forma de vida en la que se produzca el “cuidado por los demás”.

El cuidado en educación como verdadero fenómeno irrumpe, se muestra, se hace evidente en las relaciones entre docente y alumno, como decíamos. En este caso, los docentes toman nota de las necesidades de los estudiantes y, ante estas, promueven o proponen un currículo diferenciado según su realidad. En la relación cercana, se dejan mover por sus necesidades, proponiendo así algo apropiado que el cuidado demanda. Lo cual no es diferente a centrarse en el interés continuo

del bienestar de los estudiantes. Noddings habla de la importancia de brindar a los estudiantes actividades recreativas que los refuercen y renueven. Estos, según el autor, pueden aportar energía y volverlos intensos. Por tanto, la planificación de las clases puede incluir actividades lúdicas para cuidar la salud física y psicológica de los estudiantes, como ya hemos dicho. También para entenderse e interactuar entre sí, por lo que en las clases de idiomas se debe proponer la interdisciplinariedad con las artes y la educación física, brindando condiciones para el autocuidado en el aula o en espacios abiertos.

Vale la pena presentar aquí una breve biografía de nuestra autora y resumir sus principales aportes a la filosofía de la educación. Noddings (1929) es una filósofa estadounidense con investigaciones en el área de la filosofía de la educación, en el campo de la teoría educativa, y que defiende sobre todo la ética del cuidado, como sabemos. La autora inició su actividad profesional como profesora de matemáticas. Desarrolló su reflexión filosófica en el campo de la administración educativa y posteriormente obtuvo el doctorado en Educación. Era una profesora erudita y muy eficiente en la organización del aula. Se destacó y se dio a conocer por desarrollar un enfoque de la educación desde el punto de vista femenino. Por eso desarrolló su ética del cuidado. Sus investigaciones y trabajos más importantes son: *Educación para Inteligentes Creencia o Incredulidad* (1993), *Filosofía de Educación* (1995) y más allá: *Cuidar: un enfoque femenino para Ética y Educación Moral* (1984). Estos y otros trabajos revelaron una gran contribución y colaboración de la filosofía y la psicología social a la teoría de la educación.

Noddings (2005) aplica el concepto de cuidado en educación, integrándolo con la pedagogía del cuidado. Dos de sus libros más destacados al respecto son *El desafío del cuidado en las escuelas. Un enfoque alternativo a la educación* (1992) y *Educación a las personas morales. Una alternativa reflexiva a la educación del carácter* (2002). En estos libros, como hemos comentado anteriormente, Noddings propone la Pedagogía del Cuidado como base para la formación del ser moral.

En ellos, Noddings (2005) destaca que la educación moral con fines económicos y éticos es un desafío a la primacía de la racionalidad moral, ya que sitúa o centra y desarrolla las actitudes y habilidades necesarias para mantener relaciones respetuosas. así como el deseo de demostrar, el

apoyo o argumento de que la educación debería organizarse en torno a cuestiones de asistencia y no a materias tradicionales.

Además, Noddings (2005) enumera algunos puntos que sugieren realizar algunos cambios en la educación de acuerdo con la pedagogía de la atención (o del cuidado): tener claro que el objetivo de la educación debe ser producir personas competentes, atentas y afectivas; satisfacer las necesidades de los miembros de la comunidad escolar, como mantener juntos a estudiantes y profesores durante varios años, etc. En este sentido, el autor detalla las particularidades de la educación moral, y señala el alcance de aspectos como: el desarrollo de habilidades, como la escucha activa, la empatía, el asertividad, para fomentar relaciones afectivas basadas en el cuidado y la preocupación por los demás, señalando principalmente el plan de estudio escolar en el que están matriculados los estudiantes. Los estudiantes educados aprenden el significado de crear y mantener relaciones afectivas con otros, animales, plantas e ideas. Pero destaca que para lograr este objetivo se requiere trabajo en equipo, fomentando relaciones más estrechas y cooperativas, promoviendo la participación de todos en las decisiones escolares, estableciendo estándares en conjunto. Lo efectivo es cuando el docente permite un ambiente de aprendizaje, promoviendo la participación de los estudiantes y estableciendo relaciones de confianza. Sin embargo, es necesario inculcar desde los pequeños valores, comportamientos y actitudes que reflejen el cuidado del medio ambiente, de los seres vivos, de las plantas, y esto no se puede lograr si primero no se sabe todo, porque para valorarlos es necesario conocerlos. Una de las principales acciones es aprender a observar nuestro entorno y entender que todo tiene un propósito. Se trata de cuidar plantas y animales que se utilizan, por ejemplo, como guías, para concebir el cuidado que se muestra hacia las personas desde el hogar hasta la escuela.

Aun refiriéndose a las cuestiones prácticas del cuidado aplicado a la educación, Noddings (1992) sitúa la pedagogía del cuidado como una nueva forma de entender la profesión docente, basada en la creación de relaciones de confianza mutua que permitan a los estudiantes conocer y proponer intervenciones en educación. Esta visión se basa en los intereses y necesidades de los estudiantes y proporciona experiencias de aprendizaje que promueven la apertura al cambio. Al abordar el cuidado aplicado a la pedagogía, Noddings (1992) presentará las características de la pedagogía del cuidado que, según el autor, considera que la atención se aprende a través del

cuidado y que los estudiantes tienen la oportunidad de aprender a cuidarse los unos a los otros, de la naturaleza y de las cosas. Para el autor, es el enfoque que puede permitir la construcción de relaciones sociales, para ello, Noddings (1992) nos enseña cómo desarrollarlo, en toda la estructura escolar, para que esta pedagogía sea efectiva, es necesario aprender habilidades que deben entrenarse en la escuela para responder eficazmente a las necesidades expresadas en las personas. En cuanto a la relación entre el profesor y alumnos, se necesita más tiempo para desarrollar una relación de cuidado y confianza. Sabemos que esto requiere escuchar a nuestros estudiantes cuando mostramos atención, el esfuerzo será visto como un trabajo cooperativo y no como una interferencia. El trabajo cooperativo se fundamenta en la integridad de esta relación que se da a través del diálogo, que es la base de la actividad pedagógica de atención (cuidado) y que permite conocer sus necesidades, hábitos de trabajo, intereses y talentos. Luego, Noddings concluye que lo que aprendemos de la reciprocidad del cuidado diario les permite a ellos, los alumnos, construir relaciones que demuestren integridad y fortalezcan la base para responder positivamente y hacer las preguntas que más les preocupan.

Otros aspectos que también caracterizan a la pedagogía del cuidado son: la escucha y la confianza, en la que la escucha es una de las habilidades comunicativas decisivas para lograr aprendizajes significativos y puede formar un espíritu democrático y construir ciudadanía. En este sentido, es fundamental crear espacios democráticos basados en comunidades de aprendizaje y confianza, en las que cada sujeto pueda expresarse libre y auténticamente, sin intentar imponerles conocimientos o formas de adquirir educación. Noddings (2005) considera las relaciones de cuidado como un fenómeno demostrado por ellos mismos, los estudiantes, y su perspectiva no es analizar el cuidado como un valor abstracto, sino como una experiencia que ocurre entre quienes cuidan y quienes son cuidados. Lo que permite identificar relaciones afectivas es cómo el cuidador recibe los deseos y necesidades del otro para comprender su realidad y cómo esto motiva su interés por ayudar al otro.

Noddings (2005) todavía enfatiza que, en cualquier propuesta, la educación debe priorizar una preocupación constante por el cuidado de los demás. El cuidado aquí se entiende como una forma de “[...] responder a las necesidades legítimas de los demás, una actitud que pone al otro en el foco de nuestras motivaciones fortalece el sentido de comunidad en las escuelas, de modo que

la relación de cuidado en educación se orienta en interacciones cotidianas que dan sentido a la labor docente y permiten la construcción de la propia identidad” (p. 75).

La teoría de Noddings en el área de la educación, desde una perspectiva de la ética del cuidado, se refiere principalmente a la obligación de hacer algo en el contexto que implica un intercambio. En el proceso educativo el cuidado emerge, irrumpe, se manifiesta, en la relación entre alumno y docente, como decíamos. Por lo tanto, en el momento en que los profesores ven las necesidades de los estudiantes, tienen el poder de diseñar un currículo diferenciado en estrecha colaboración con los propios estudiantes e intereses. La pretensión de atención no puede basarse en una única decisión virtuosa, sino en un interés continuo por el bienestar del estudiante. Noddings (2005) retoma aquí a Heidegger: “Su uso del término [cuidado] es muy amplio, abarcando una actitud de solicitud hacia otros seres vivos, una preocupación por hacer las cosas meticulosamente, los anhelos existenciales más profundos, los momentos fugaces de preocupación y de todas las cargas y aflicciones que pertenecen a la vida humana” (p. 15).

Noddings (2005) aborda el cuidado concebido por Heidegger y la totalidad y amplitud de este concepto, pero enfatiza que su interés se irá delimitando a medida que la exploración continúe y dilucida que el significado asumido en el ámbito de su investigación se centrará principalmente en el aspecto relacional, porque, según el autor, una relación de cuidado es en su forma básica una conexión (es decir, un encuentro) entre dos seres humanos.

Noddings (2005), en *Caring* (1984), describe el estado de conciencia del cuidador como cuidado único, caracterizado por la absorción y el desplazamiento motivacional y precisa el uso del concepto en su investigación: “Por absorción me refiero a una receptividad abierta y no selectiva hacia el cuidado. Otros escritores han utilizado la palabra "atención" para describir esta característica. Iris Murdoch (1970), por ejemplo, discutió la atención como esencial en la vida moral y atribuyó el concepto a Simone Weil” (p. 15). En este sentido, para Noddings, Weil situó la atención en el centro del amor al prójimo.

Aun abordando el cuidado como mirada atenta desde la perspectiva de Weil, Noddings (2005) dice que: “El alma se vacía de todo su contenido para recibir dentro de sí el ser que mira, tal como es, en toda su verdad” (p. 16). Sólo aquellos que son capaces de prestar atención pueden

hacer esto. Así, Noddings (2005) continúa describiendo el proceso de "vaciar" el alma, permitiéndole recibir al otro a través de lo que ella llama absorción. Esta absorción no debe confundirse con pasión u obsesión, sino entenderse como receptividad total. Según Noddings, cuando realmente nos preocupamos, somos capaces de oír, ver o sentir lo que la otra persona intenta transmitir. Esta atención puede ser breve y no repetida en futuros encuentros, pero es fundamental e imprescindible en cualquier interacción afectiva.

En este sentido, Noddings (2005) continúa describiendo y caracterizando el cuidado como absorción y atención, poniendo como ejemplo un encuentro con un extraño que, al pedir información de una dirección, este encuentro puede producir una relación de cariño, según ella. Según el autor, este encuentro, aunque sea breve, puede producir una reacción afectiva. Y el autor añade: "Escucho atentamente sus necesidades y respondo de manera que reciba mis esfuerzos por cuidarlo" (p. 16-17).

Además, Noddings (2005) señala el cambio motivacional en el que nuestra fuerza motriz fluye hacia el otro como una forma de solidaridad, que traslada al otro en sus proyectos, en ese movimiento que, según ella, recibo lo que el otro transmite y por otro lado quiero responder de manera que promueva el proyecto del otro. En este sentido, se experimenta un cambio motivacional que comienza a pensar de la misma manera que planificamos, reflexionamos y consideramos nuestros propios proyectos, y que también pensamos en qué podemos hacer para ayudar a otra persona. Así, el autor señala que la implicación y el desplazamiento motivacional no nos dicen qué hacer; simplemente caracterizan nuestra conciencia cuando nos preocupamos. Pero el pensamiento que tengamos ahora será tan cuidadoso como en nuestro propio servicio. Nos dejamos llevar por las necesidades de los demás. Ahora bien, según ella, lo que caracteriza la conciencia de la persona cuidada es la recepción, el reconocimiento y la respuesta, que son primordiales.

Desde esta perspectiva, Noddings (2005) explora relaciones maduras caracterizadas por la mutualidad, donde las partes involucradas intercambian roles. En este contexto, ambos son cuidadores concienzudos y, en ocasiones, adversarios cuando se presenta la oportunidad. Para el autor, incluso en interacciones simples, la importancia del cuidado es considerable. Califica como

fundamental la relación de cuidado y reciprocidad, abarcando dinámicas como las que se dan entre madres y bebés o entre profesores y alumnos. Según Noddings, la madre asume inevitablemente el papel de cuidadora, mientras que el bebé es quien recibe los cuidados. Sin embargo, el bebé también reacciona: llora, se mueve, lo mira, sonrío, le tiende la mano y lo abraza. Estas respuestas son profundamente conmovedoras y convierten el acto de cuidar en una experiencia enriquecedora. Por tanto, es evidente cuán crucial es la reacción del bebé en la relación de cuidado, especialmente cuando no puede responder de la forma habitual. La autora dice que tanto las madres como los cuidadores pueden sentirse desgastados por la falta de reciprocidad, agotados por el flujo constante de energía que no se repone con la respuesta del cuidado. Del mismo modo, los profesores también se enfrentan a esta situación agotadora cuando sus alumnos no responden. Por lo tanto, incluso si la otra parte en una relación no puede cumplir el papel de cuidador, existe una forma genuina de reciprocidad que es esencial para mantener la relación.

Noddings (2005) explica que “[...] el deseo de ser cuidado es casi con certeza una característica humana universal” (p. 17), ya que, según ella, todo el mundo quiere ser cuidado. En este sentido, dice que el cuidado es una forma de estar en relación, y que no existe una receta. También destaca la importancia de vaciarse como condición para responder como buen cuidador. Y reitera que no todos quieren que los abracen o los mimen, pero todos tienen una necesidad o un deseo. Las personas frías y formales también quieren que los demás les respondan con respeto y un toque de deferencia. Las personas cálidas e informales generalmente aprecian las sonrisas y los abrazos. Por eso a todo el mundo le gusta una persona que sabe cuándo abrazar y cuándo reprimirse. Por eso, en las escuelas, todos los niños quieren que se les cuide.

Noddings (2005) pone gran énfasis en el “cuidado como relación”, porque, según ella, nuestra tendencia es pensar en el cuidado como una virtud o un atributo personal. En la misma línea, ejemplifica esta idea con una situación en la que se dice que alguien es una persona cariñosa, aunque tenga dificultades para demostrarlo. Según ella, ambos comentarios expresan una noción amplia de cuidado, pero ambos son engañosos debido a su énfasis en el cuidado como virtud individual. Cuando exploramos el cuidado en el contexto del cuidado (cualquier relación desigual a largo plazo en la que una persona es cuidadora y la otra es cuidada) nos preguntaremos sobre las virtudes que sustentan el cuidado.

Pero, para Noddings (2005), por ahora es importante no separar el cuidado de las relaciones de cuidado. Para la autora, no importa cuánto una persona profesa cuidado, sino que el resultado que nos preocupa según ella es la relación de cuidado. Destacando la diferencia en el uso del término cuidado como virtud individual, capacidad de cuidar en las relaciones, capacidades de cuidar objetos, ideas, relaciones, reitera que el uso debe ser claro en el contexto: “Quiero evitar centrarme en juicio o evaluación que acompaña a una interpretación del cuidado como una virtud individual, pero también quiero reconocer que las personas tienen diversas capacidades para cuidar, es decir, para entablar relaciones de cuidado, así como para cuidar objetos e Ideas” (p. 18).

Aun ocupándose del cuidado en las relaciones, Noddings (2005) aclara las relaciones de cuidado en profundidad de una manera muy específica. En particular, en la enseñanza de las relaciones entre docente y alumno y concluye: “[...] veremos que los docentes no sólo tienen que crear relaciones de cuidado en las que ellos sean los cuidadores, sino que también tienen la responsabilidad de ayudar a sus alumnos a desarrollar la capacidad de cuidar” (p. 18). Luego continúa exponiendo el concepto de cuidado desde la concepción de Heidegger:

¿Qué significa esto? Para Heidegger, el cuidado es inevitable; a todos los seres humanos conscientes les importa. Es la marca del ser humano. Pero no todo el mundo desarrolla la capacidad de cuidar de los demás de la forma descrita anteriormente (p.18).

Noddings (2005) menciona a Simone Weil como una pensadora destacada que argumentó que el cuidado intelectual y el cuidado interpersonal están íntimamente conectados. Sostiene que el estudio de la geometría requiere atención y que la atención se aprende. De esta manera, Weil sugiere que al fortalecer la concentración de los estudiantes durante la oración, se podría fomentar una conexión más profunda en sus relaciones interpersonales. Por tanto, la atención dedicada al estudio podría traducirse en una mayor sensibilidad en las interacciones entre las personas.

Para el autor, las relaciones de cuidado desiguales son interesantes no sólo en el ámbito humano, sino también en el de los animales. Sin embargo, para Noddings (2005), cuidar y hablar de los animales puede ser una manera maravillosa de aprender a cuidar. Y, además en nuestras interacciones con los animales, también tenemos la oportunidad de estudiar las formas de respuestas que valoramos. Algunos animales responden con inteligencia y, en general, eso lo

valoramos. Además, destaca que algunos responden con cariño, pues les gusta que los acaricien, los abracen, los carguen o incluso los arañen. Otros responden verbalmente, de modo que todas estas reacciones afectan y evocan una actitud atenta.

Noddings (2005) destaca otro sentido de cuidado en el que los seres humanos se preocupan por ideas u objetos. Este es un enfoque cuidadoso (pero no antiintelectual) de la educación; por el contrario, parte de lo que recibimos de los demás, es decir, es un sentido de sus intereses, incluidas las pasiones intelectuales. Al respecto, el autor explica que “[...] mejorar la comprensión y la capacidad del estudiante en una determinada materia es una tarea importante para los docentes, pero las prácticas educativas actuales están llenas de consignas y mitos que no son de mucha utilidad” (p. 19). En este sentido, Noddings (2005) hace una inferencia sobre lo que piensa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre los individuos y sus especificidades en el aprendizaje o no, dilucidando sobre todo un contexto estructural que infiere sobre el aprendizaje y resalta creencias ingenuas e ideas ingenuas, métodos dictatoriales y manipuladores. Al respecto, dice que el *lema*: “Todos los niños pueden aprender” no es más que una estrategia para que los docentes tengan altas expectativas para todos sus estudiantes y no decidan en función de la raza, etnia, sexo o estatus económico que deben tomar algunos grupos de niños que no pueden aprender. Es comprensible, pero, según ella, no todos los niños pueden aprender todo lo que nos gustaría enseñarles, y eso es un hecho. En este sentido, el autor reitera que las buenas intenciones plasmadas en el *lema* pueden conducir a métodos altamente manipuladores y dictatoriales que desprecian los intereses y propósitos de los estudiantes.

Además, Noddings (2005), respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, cita las ideas de John Dewey (1963). Este argumentaba que los profesores tenían que comenzar con la experiencia y el interés de los estudiantes, forjando pacientemente conexiones entre esa experiencia y cualquier materia prescrita. Por el contrario, Noddings dice que iría más allá. Para ella, hay pocas cosas que todos los estudiantes deben saber y, además, debería ser aceptable que algunos estudiantes rechacen algunas materias para dedicarse a otras con entusiasmo. Para ella, los profesores atentos escuchan y responden de manera diferente a sus alumnos. Y concluye que nuestras escuelas no son lugares muy estimulantes ni siquiera para los estudiantes intelectualmente estimulados. Así, para el autor, debemos considerar el sentido más profundo de cuidado de Heidegger. Además,

cuestionar cuestiones planteadas en las escuelas, así como cuestiones existenciales que no se cuestionan en el ámbito escolar. Sabemos que en las escuelas dedicamos más tiempo a fórmulas cuadráticas que a cuestiones existenciales. Pero como seres humanos nos preguntamos si hay vida después de la muerte; si hay una deidad que se preocupa por nosotros; si somos amados por aquellos a quienes amamos; nos preguntamos por nuestro futuro profesional; quiénes somos; cuánto control tenemos sobre nuestro destino, etc. Por eso, para los adolescentes estas preguntas también son más urgentes, ya que se preguntan: ¿Quién soy yo? ¿Quién me amará? ¿Cómo me ven los demás? Sin embargo, dedicamos más tiempo a otros temas en las escuelas. En este sentido, para Noddings (2005), al pensar y revisar las formas de cuidado, es claro que existe un desafío para el cuidado en las escuelas, ya que las estructuras de la escolarización actual se han desgastado. Por tanto, la necesidad de atención es quizás mayor que nunca.

La pedagogía del cuidado, según Noddings (2005), se basa en un enfoque fenomenológico ético y humanista de la educación, y enfatiza la importancia de las relaciones interpersonales y la empatía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los principios de la pedagogía del cuidado, en la propuesta de Noddings, incluyen: Relación de cuidado, en la que la pedagogía del cuidado valora la creación de relaciones de cuidado entre docentes y estudiantes. Y esto implica establecer un ambiente acogedor, de confianza y respeto mutuo, en el que los estudiantes se sientan seguros para expresar su forma de pensar, hacer preguntas y compartir sus experiencias. Receptividad: en la que la pedagogía del cuidado enfatiza la importancia de que los educadores sean abiertos y receptivos a las necesidades e intereses de los estudiantes. Esto implica estar atento a los diferentes estilos de aprendizaje y realidades culturales y emocionales de los estudiantes, posibilitando adaptar las prácticas pedagógicas para satisfacer estas necesidades de forma personalizada. Compromiso emocional: en el que el autor destaca la importancia de reconocer y responder a las emociones de los estudiantes. Así, la pedagogía solidaria anima a los educadores a involucrarse emocionalmente con los estudiantes, mostrando y demostrando verdadero interés en sus vidas, practicando la escucha atenta a sus inquietudes, además de demostrar empatía. El plan de estudios debe estar centrado en el estudiante: donde la pedagogía solidaria defienda un plan de estudios que esté conectado tanto con las experiencias como con los intereses de los estudiantes. Y esto supone que el contenido sea relevante para sus vidas, que estimule la curiosidad y la motivación esencial, fundamental para el aprendizaje. El aprendizaje debe concebirse como un

proceso relacional: desde esta perspectiva, el enfoque se considera un proceso relacional, en el que los estudiantes construyen significado y conocimiento a través de interacciones con otros, incluidos profesores, pares y otros miembros de la comunidad. La ética del cuidado: en la que la pedagogía del cuidado enfatiza la importancia de desarrollar una ética del cuidado tanto en la educación formal como en la vida cotidiana. Y esto presupone la promoción de valores como la empatía, la responsabilidad, la solidaridad y sobre todo el respeto por los demás. Estos principios, basados en la pedagogía del cuidado y propuestos por Noddings, tienen como objetivo crear un ambiente educativo que valore la conexión, las relaciones humanas, el bienestar emocional, así como el desarrollo integral de los estudiantes, apuntando no solo a su aprendizaje académico, pero sobre todo crecimiento como seres humanos éticos.

Según Noddings (2005), entonces, debemos plantearnos una serie de preguntas importantes, como, por ejemplo: ¿Qué significa preocuparse? ¿Cómo se manifiesta el cuidado de la vida humana? ¿Podemos hacer del cuidado el centro de nuestros esfuerzos educativos? A partir de estas provocaciones daremos los siguientes pasos pensando en lo que significa cuidarse de verdad. Como componente de la pedagogía del cuidado, según la ética del cuidado, dilucidaremos el cuidado en lo que respecta al aspecto de “autocuidado”, esto en la vida física, espiritual, ocupacional y de recreación, en la concepción de Noddings (2005) como aspectos que acercan la vida individual. En este sentido, describiremos el pensamiento del autor sobre el autocuidado como medio para implementar las relaciones propias de la ética del cuidado. El autor asume que “tenemos cuerpos individuales que se mueven (físicos), envejecen, sufren dolores, son reconocidos por los demás y se asocian con ocupaciones y recreaciones particulares” (p. 74).

Respecto al cuidado de uno mismo en términos de vida física, Noddings (2005) considera la importancia que tiene nuestro cuerpo para nosotros y destaca la poca atención que recibe en las escuelas. Las madres modernas saben que los niños necesitan ejercicio y descanso, así como una nutrición adecuada, para permanecer alerta e intelectualmente vivos. Por otro lado, muchos de nosotros nos resistimos a la interpretación escolar del cuerpo como un mero medio para mejorar la mente. Queremos que el cuerpo sea tratado como algo importante por derecho propio, ya que nuestros hijos son entidades físicas animadas por el espíritu y la razón. Queremos preservar la vida de nuestros niños, por eso, debido a los cambios sociales, se ha vuelto cada vez más importante

que las escuelas participen en este proceso de ayudar a los niños a cuidar de sí mismos. El autor dilucida algunos temas aislados que pueden ser trabajados de manera integrada en las escuelas junto con temas científicos y tecnológicos, todo dentro del contexto del cuidado. Se debe alentar a los docentes que trabajan en estas áreas a crear foros de discusión sobre temas de cuidados esenciales para el yo físico. Para el autor, cursos de economía doméstica, educación física, educación vial, educación sexual, educación para la prevención de drogas, salud, higiene, etc., deben integrarse.

Otro tema que presenta Noddings (2005) se refiere al departamento de “educación física”: si se limitara a supervisar deportes y ejercicios, debería eliminarse, ya que después de la secundaria no estamos obligados a hacer ejercicio ni participar en juegos. Por otro lado, es fundamental aprender a ejercitar el cuerpo y ser responsable de la propia condición física. Así, una adecuada educación física debe incluir debates abiertos sobre cuestiones relacionadas con la aptitud física, además de monitorear la condición corporal y sugerir formas de ejercicio y recreación. Además de brindar debates diversos sobre por qué, cómo y dónde hacer ejercicio, la escuela debe permitir la discusión sobre cuestiones sociales y económicas sobre el tema en cuestión.

Noddings (2005) destaca la importancia de que los estudiantes participen en programas de reforestación, como voluntarios, y enfatiza que los objetivos de hablar sobre estas posibilidades son aumentar la autocomprensión, explorar las posibilidades de ejercicios productivos y considerar el servicio, como parte de nuestro programa de ejercicios. Sugiere explorar las peculiaridades de la moda actual *del fitness* desde otro conjunto de perspectivas: “La idea es simplemente estimular la reflexión, hacer que los jóvenes se pregunten: ¿Por qué estoy haciendo esto? ¿De qué otra manera podría cumplir mi propósito? Por supuesto, en esencia es una maravillosa oportunidad para el humor y la sátira” (p. 76). Y reitera que el autoconocimiento es básico para que cualquier persona se cuide por sí misma.

Noddings (2005) también propone una discusión sobre los ejercicios como medio para contribuir al análisis de la gestión del tiempo. Los adolescentes se están preparando para una vida adulta ocupada y necesitan una conversación franca sobre este tema, ya que hay muchas oportunidades para hacer ejercicio en casa. Necesitamos ver el trabajo como una actividad básica

y duradera. Nuestra salud depende de cómo afrontamos la realidad, por eso debemos aprender a disfrutar del proceso de limpieza de lugares y objetos como forma de cuidarnos.

Entonces podríamos preguntarnos ¿por qué trazamos una línea clara entre trabajo y juego? ¿Puede la combinación de trabajo, ejercicio y ocio ser un elemento clave para lograr cierta estabilidad y serenidad en la vida matrimonial joven? ¿Se educa a los niños para que hagan su parte de las tareas domésticas? ¿Podrían los patrones profesionales llevar a las mujeres a duplicar las tareas domésticas? En este sentido, es imperativo que los jóvenes aprendan a gestionar las tareas del hogar sin cansarse ni caer en la autocompasión.

Aun abordando el autocuidado, en lo que respecta a las preocupaciones físicas con el cuerpo, Noddings (2005) infiere sobre el “autoanálisis cuidadoso” como un medio para reflexionar, para pensar las situaciones haciendo preguntas. Por ejemplo: ¿Cómo será mi vida? ¿Cómo puedo satisfacer las necesidades de mi cuerpo sin descuidar otros aspectos de esta vida? ¿Puede a veces la necesidad transformarse en virtud e incluso en diversión? Parte de la dificultad de transformar el trabajo doméstico en un ejercicio, un problema de análisis o una ocasión para compartir y divertirse es su asociación con las mujeres y el servicio no remunerado.

Volviendo a las cuestiones éticas en la concepción de Noddings (2005), parte del cuidado de uno mismo es comprender las etapas de la vida, el nacimiento y la muerte, pero muchos de nuestros niños hoy están aislados de seres humanos de diferentes edades. Las escuelas exacerbaban este aislamiento, ya que mantienen un rígido sistema de edades para las clases escolares, por lo que tienen pocas oportunidades de estudiar los problemas de los niños, los padres o los ancianos de manera concreta, excepto en subtemas abstractos y poco interesantes. Además de estos temas, muchos otros, como las clases para niñas solteras embarazadas, mencionadas en educación sexual, deben ser consideradas y no excluidas del currículo, porque tratan temas universales.

Al reflexionar sobre el autocuidado en lo que respecta al aspecto de la vida espiritual, Noddings (2005) dice que esta es posiblemente la mayor carencia en las escuelas públicas modernas. La religión, de todos los estereotipos, es un tabú en nuestras escuelas. La eterna búsqueda de las almas de una conexión con el espíritu es ignorada como si nunca hubiera existido. Para él: “[...] el estudio de la religión no sólo es esencial en cualquier programa educativo que

tenga como objetivo inducir el pensamiento crítico, sino que también está estrechamente vinculado a nuestro primer tema, el autocuidado” (pp. 81-82). Para el autor, el espíritu y el cuerpo están unidos y la búsqueda de la gracia es un intento de integrar el “yo”. En este sentido, en el autocuidado se pueden trabajar temas como: formas de meditación, oración, risa, poesía, ritual, música y danza.

También cuando se trata de cuestiones espirituales, este es un buen lugar para recordar que no podemos resolver problemas educativos con una sola respuesta curricular, ya que Noddings (2005) sostiene que, aunque el currículo es significativo y tiene su valor, las escuelas tienden a distorsionar el contenido. eso debería ser enriquecedor, banalizarlo. Por lo tanto, la discusión abierta y la exploración son esenciales para la educación espiritual, pero no deben limitarse a un conjunto de información considerada "objetiva".

Así, el currículum es importante y reconocí este hecho organizando muchos capítulos en torno a temas que le gustaría ver incluidos. Pero las escuelas tienen una manera de tomar material de vital importancia –material estimulante– y reducirlo a gachas de avena. Por lo tanto, la discusión y la exploración abiertas deberían ser fundamentales para la educación espiritual, pero no deberían reducirse a un conjunto de hechos probados “objetivamente”.

Otro aspecto del autocuidado considerado por Noddings (2005) es la “vida ocupacional”. La autora analiza la vida ocupacional y dice que utilizará “ocupación” de la misma manera que lo hizo John Dewey. Para él, “ocupación” se refería no sólo a una forma de ganarse la vida, sino, más importante aún, a cualquier proyecto o tarea que nos ocupe de lleno, es decir, se refiere a algo que despierta nuestras energías de todo corazón, para que podamos vivir. Los individuos están ocupados con diferentes proyectos y las personas en diferentes etapas de la vida tienen diferentes intereses. En este sentido, el autor señala: “[...] Por lo tanto, si bien hablo de la preparación para una ocupación en el sentido estándar, también me ocuparé de las tareas de desarrollo o de aquellas tareas que nos ocupan en virtud de nuestra edad o etapa del desarrollo” (p. 85). Por lo tanto, es importante que en una secuencia temática los estudiantes estudien tareas de desarrollo desde la primera infancia, pasando por todas las etapas de la vida hasta la vejez.

Desde esta perspectiva, Noddings (2005) afirma que todas las etapas descritas anteriormente pueden ser examinadas desde una perspectiva psicológica, es decir, como una preocupación en el cuidado de uno mismo, así como también pueden ser examinadas desde una perspectiva psicológica. Perspectivas históricas, multiculturales y sociológicas. Para entenderse a uno mismo, es fundamental planificar la ocupación y el desarrollo individual. Además, el autor sugiere la creación de un profesorado más polivalente que preste atención deliberada a estas ocupaciones que a menudo quedan olvidadas en nuestras escuelas.

Por tanto, Noddings (2005) señala que, con este enfoque amplio de la ocupación, las personas mayores no deberían temer la jubilación ni considerarla una transición del trabajo al ocio. Es simplemente una transformación de un conjunto de ocupaciones a otro. Además, cuando consideramos el compromiso sincero con respeto, podemos dismantelar gradualmente la perniciosa jerarquía de ocupación que asfixia la vida adulta y estudiantil. En este sentido, tal vez encontremos una nueva valoración de las ocupaciones de la infancia y la vejez. Ocupación en la línea del autocuidado, como, por ejemplo, cultivar plantas, reparar cosas, servir a las personas, cuidar de la joven empresa, etc., en el que los estudiantes deben, sin embargo, aprender que es maravilloso estar ocupado, es decir, estar plenamente comprometidos con todo lo que han decidido hacer.

Un cuarto aspecto del “autocuidado” que aborda Noddings (2005) se refiere a la “vida recreativa”. Esto está estrechamente relacionado con la vida profesional, por lo que podemos estar tan ocupados con el ocio como con nuestro trabajo. Pero, de hecho, muchos encuentran sus recreaciones mucho más atractivas que sus ocupaciones formales. Por lo tanto, se cree que la recreación está diseñada en gran medida para resaltar la fatiga del trabajo y el aburrimiento de las responsabilidades cotidianas, y la recreación en este caso puede ser un escape, pero se piensa como una posibilidad de crear algo vigorizante.

Cualquier cosa que disfrutemos, incluso nuestras tareas favoritas en el trabajo, puede considerarse recreación. Es importante que todos los jóvenes descubran lo que los refresca y renueva. Una vida bien integrada incluye explosiones de actividad que nos dan energía y nos hacen sentir completos. Para ayudar a preservar la vida y el bienestar físico de nuestros hijos, debemos

iniciarlos en el camino de la reflexión hacia la autocomprensión. Una pregunta que cabe plantearse es: ¿Cómo puede nuestra recreación contribuir a la integración, a la plenitud de nuestras vidas? Las personas con trabajos sedentarios tal vez quieran elegir actividades recreativas que impliquen actividad física vigorosa.

Las escuelas deben ayudar a los estudiantes a aumentar su autocomprensión mediante la reflexión sobre sus opciones recreativas. Para ello debemos realizar varias consultas. Por ejemplo: ¿Por qué se gastan pequeñas fortunas en calzado deportivo y ropa de ciclismo? ¿Qué les gusta realmente? ¿Cómo se prepararán para divertirse durante toda su vida? Esta última es una cuestión crucial que los adultos deben considerar y explorar con los jóvenes. Es un gran error decirles a sus hijos que ahora están viviendo la mejor vida posible. Entonces, para Noddings (2005), al reflexionar sobre el autocuidado, el objetivo es pensar en posibilidades e invitar al diálogo, porque si lo único que hiciéramos fuera cuidar nuestro cuerpo físico, conectarnos con el ámbito espiritual, tener diversión en el camino de regreso a casa, en este sentido habríamos cubierto los principales aspectos de cómo cuidarnos. Sin embargo, no podemos cuidar de nosotros mismos de manera significativa aislados de los demás. Entonces, volvemos al importante tema del cuidado de otras personas cercanas, en un sentido profundo, ya que es una extensión del cuidado de uno mismo.

Según la perspectiva pedagógica del cuidado y su ética, en la concepción de Noddings (2005), nos preguntamos: ¿Cuáles son los primeros pasos a dar en la escuela? A partir de esta pregunta, intentaremos describir el pensamiento del autor al respecto como una propuesta diseñada para ser aplicada en la educación básica brasileña. Noddings (2005) hace algunas críticas y señala que la organización tradicional de la escuela es intelectual y moralmente inadecuada para la sociedad contemporánea. Vivimos en una época convulsionada por problemas sociales que nos obligan a repensar lo que hacemos en las escuelas. Tiempo en el que pensadores y campos avanzan hacia el posmodernismo. Y muchos educadores todavía están atrapados en la visión modernista del progreso y equipados con herramientas que ya están obsoletas.

Muchos de nosotros, los profesores, pensamos que podemos mejorar la educación simplemente diseñando un mejor plan de estudios, implementando una mejor forma de enseñar o incluso instituyendo una mejor forma de gestionar el aula. Pero estas cosas no funcionarán, según

Noddings (2005). Para el autor, es necesario: abandonar la noción de un ideal de persona educada y sustituir las múltiples habilidades e intereses de los estudiantes; reconocer varias identidades; acomodar diferentes idiomas; adoptar diferentes posturas; relacionarte de manera diferente con quienes te rodean; cuidar a quien o quienes estén cerca, como todos nosotros, ya que su necesidad de cuidado puede requerir respeto formal, interacción informal, asesoramiento de expertos o incluso simplemente un destello de reconocimiento o afecto sostenido. También es necesario brindarle los cuidados que necesita, lo que requiere un conjunto de habilidades que cada uno de nosotros tiene, a las que las escuelas prestan muy poca atención.

Aun discutiendo las propuestas para la educación en el contexto contemporáneo, Noddings (2005) determina algunos puntos enumerando sugerencias según la pedagogía del cuidado. De hecho, son lineamientos que brindan una perspectiva sobre cómo promover una educación que valore no sólo el conocimiento académico, sino también el desarrollo social, emocional y ético de los estudiantes. Ella enfatiza la importancia de crear un ambiente educativo acogedor, participativo y centrado en el estudiante.

Además de estos puntos sugeridos, Noddings (2005) también enumera algunas acciones más desde la perspectiva de la pedagogía del cuidado con respecto a la ética, las relaciones en diferentes grupos, aprender a vivir juntos, cuidar a los animales, las plantas, el medio ambiente y seres humanos. Tales acciones son: ayudar a los estudiantes a tratarse éticamente a sí mismos, capacitándolos para practicar el cuidado; ayudar a los estudiantes a comprender cómo los grupos y los individuos crean rivales y enemigos; ayudar a aprender a “estar en ambos lados”; fomentar una forma de cuidar los animales, las plantas y el medio ambiente que sea coherente con el cuidado de los humanos; fomentar el cuidado del mundo creado por el hombre; ayudar a los estudiantes a sentirse como en casa en los mundos técnico, natural y cultural; cultivar el asombro y el aprecio por el mundo creado por el hombre; ayude a los estudiantes a preocuparse profundamente por las ideas que los atraen.

Noddings (2005) continúa destacando los pasos más importantes que se deben tomar en la escuela para que la propuesta de la ética del cuidado y, en consecuencia, la pedagogía del cuidado pueda llevarse a cabo, diciendo que se debe enseñar “el cuidado en todos los ámbitos”. lo que

implica competencia. De hecho, cuando nos preocupamos, aceptamos la responsabilidad de trabajar continuamente en nuestra propia competencia para el destinatario de nuestra atención. Para ella, es necesario cambiar nuestra concepción del currículo, de la instrucción (es decir, la enseñanza) a una forma integrada que permita el diálogo con los temas, cosas nuevas para el currículo como lo describe John Dewey. Luego, Noddings propone cerrar estos temas planteando preguntas sobre tres categorías amplias: planificación curricular, preparación docente y evaluación. Para el autor, la educación debe organizarse en torno a temas de cuidado más que a disciplinas. Sin embargo, hay que guiarse por el cuidado de sí mismo, de los otros más cercanos, de los otros globales, del medio ambiente, del mundo creado por el hombre y también de las ideas, etc.

VII.2. PLANIFICACIÓN CURRICULAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA DEL CUIDADO SEGÚN NODDINGS.

La planificación curricular desde la perspectiva de la pedagogía del cuidado según Noddings (2005) se concibe como un esfuerzo cooperativo entre profesores y estudiantes. Para la educación general, el autor sostiene que este tipo de planificación es necesaria y puede ser eficiente, especialmente en niveles educativos inferiores, como el jardín de infantes. En este contexto, los docentes trabajan juntos para crear y reunir recursos, planificar opciones de desarrollo y asignar tareas que aprovechen las fortalezas individuales de los docentes. Pero, por otro lado, en los centros de atención, que pueden ser sitios de enseñanza especializados o dedicados a grupos con necesidades específicas, la planificación cooperativa se vuelve aún más crucial. En este caso, los planes de estudio se construyen cooperativamente entre profesores y estudiantes, en el que estos últimos tienen la oportunidad de influir en lo que quieren estudiar. Para que este proceso tenga éxito, es importante reservar recursos financieros para su asignación a lo largo del año, con el fin de cubrir necesidades imprevistas.

En este sentido, el gasto en el currículo cambia, dejando de enfatizar solo los libros de texto y pasando a abarcar recursos más diversos, como folletos, *kits*, gráficos, herramientas, implementos artísticos, excursiones, cursos cortos y visitas a museos, que se adaptan más a las necesidades de los estudiantes y el enfoque de la pedagogía del cuidado. El autor señala las

necesidades de los profesores y los intereses de los estudiantes que al planificar las unidades de elección de los profesores, se debe prestar mucha atención a los intereses probables de los estudiantes, así como a las necesidades que los profesores han evaluado y las unidades de estudio del profesor.

Debería haber muchas opciones para que los estudiantes estudien de manera que desarrollen sus habilidades y afiliaciones especiales. En cuanto a la selección y elección de unidades (contenidos y temas) elegidas por los estudiantes, la orientación del profesor se considera esencial en la perspectiva cooperativa del currículo. Los profesores tienen la responsabilidad de garantizar la continuidad y guiar a los estudiantes a través del proceso de elección de unidades de estudio. Después de que los estudiantes hayan elegido sus unidades, los profesores pueden preguntar: ¿Qué opinas del resultado de esto? Este enfoque busca fomentar la cooperación entre estudiantes y profesores, involucrándolos en una construcción conjunta del currículo.

Según Noddings (2005), después de seleccionar las unidades, estudiantes y profesores pueden elaborar de forma colaborativa una lista de temas y preguntas útiles para continuar sus estudios. Esto permite un enfoque más personalizado centrado en los intereses de los estudiantes, lo que puede aumentar la motivación y el compromiso con el proceso de aprendizaje. En este sentido, la perspectiva cooperativa del currículo implica también invitar a los estudiantes a aportar sugerencias sobre la organización del aula y participar activamente en la selección de proyectos individuales y grupales, así como en foros extra clase. Esta participación no sólo es importante para el desarrollo intelectual de los estudiantes, sino también para su desarrollo como ciudadanos activos involucrados en procesos democráticos.

Seymour Sarason (1990), señala la importancia de reconocer las escuelas y las aulas como organizaciones políticas. Predijo el fracaso escolar por las mismas razones que Noddings describe. Ambos sugieren que la construcción del currículo y la toma de decisiones deberían implicar un proceso democrático, en el que tanto profesores como estudiantes tengan voz y participen activamente. Noddings (2005) detalla acciones importantes que son el resultado de decisiones colegiadas y compartidas en las que profesores y estudiantes o estudiantes y profesores participan en la construcción de las reglas y acuerdos bajo los cuales trabajarán. La perspectiva cooperativa

del plan de estudios valora la participación activa de los estudiantes en la selección y organización de las unidades de estudio, así como la colaboración entre profesores y estudiantes en la construcción del entorno de aprendizaje. Este proceso apunta no sólo al desarrollo intelectual, sino también al desarrollo ciudadano de los estudiantes, capacitándolos para ser miembros activos y responsables de la sociedad.

Para implementar este cuidado en la construcción del currículo, Noddings (2005) sugiere que los docentes se esfuercen por conocer a sus alumnos y sus intereses. Esto se puede lograr mediante un análisis diagnóstico, buscando comprender las necesidades específicas de los estudiantes y adaptando el currículo de acuerdo con sus características individuales. Para el autor, la concepción de la formación docente debe ser amplia e integral, de modo que sean capaces de ayudar a los estudiantes en todas las materias, abandonando partes del currículo que se consideran irrelevantes y buscando enfoques diferentes. Además, los profesores deben ser modelos de personas educadas para los estudiantes, ya que los estudiantes a menudo ven a los profesores como sus únicos modelos de lo que significa ser una persona educada. Al respecto, señala: “Pero si un estudiante le pide ayuda a su profesor de inglés para resolver un problema de álgebra o a su profesor de matemáticas para jugar a Bill y Budd, probablemente escuche 'Esa no es mi área'. Si los profesores no conocen este material supuestamente esencial, ¿por qué se debería obligar a todos los estudiantes a aprenderlo?” (p. 177).

Noddings (2005) propone que los profesores, al igual que los estudiantes, necesitan un currículo amplio que esté estrechamente vinculado al núcleo existencial de la vida y a sus propios intereses especiales. También deben poder ofrecer un enfoque inteligente a las necesidades e inquietudes legítimas de los estudiantes. Aquí pregunta: ¿Cómo deberían prepararse los docentes para un programa de este tipo? Y sugiere que tal vez el cambio más profundo necesario sería empoderar a los docentes y querer que ellos empoderen a los estudiantes. Respecto a las particularidades del currículo, ella señala que no necesitamos llenarles la cabeza con información y reglas específicas. En cambio, debemos ayudarlos a aprender a indagar, a buscar conexiones entre la materia elegida y otras materias, a abandonar la noción de enseñar su materia por sí misma y a explorar profundamente su lugar en la vida, interpretada de manera amplia. En lugar de abrumar

a los estudiantes con información y reglas específicas, los profesores deberían ayudarlos a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y reflexión.

Según Noddings (2005), el objetivo que parece correcto es preparar a los docentes para que tengan un conocimiento amplio en varias áreas, incluyendo historia, epistemología, estética y aplicaciones prácticas, pero la dificultad es que los departamentos de artes no están organizados para hacer esto. En este sentido, hay un objetivo que a juicio del autor parece erróneo: fortalecer el papel de las disciplinas tanto en la educación superior como en la preuniversitaria. Este movimiento sólo puede conducir a un mayor aislamiento, una mayor estrechez de miras y más batallas territoriales, aunque los docentes deben saber mucho más de lo que la mayoría sabe actualmente. Lo correcto, según el autor, es que un grupo de profesores sumamente bien formados, con capacidad investigadora y voluntad socrática de buscar la sabiduría, pueda identificar y fomentar enfoques prometedores en sus alumnos. Luego aboga por la formación de un grupo de profesores altamente calificados y dispuestos a buscar la sabiduría, adoptando un enfoque socrático. Para ello, cita a Goodlad (1984), quien recomienda un currículum de preeducación comparable al de premedicina o preescolar, donde los contenidos de la educación se diseñan según lo que se discute. Esto significa que los profesores deben estar dispuestos a discutir temas en los que no tienen una formación específica, cubriendo temas pertinentes a la existencia humana y permitiendo a los estudiantes desarrollar poderosos métodos de investigación. Esta discusión nos invita a reflexionar sobre nuestras preguntas comunes, propias de nuestro trabajo docente diario. Así, debemos dejar de preguntar: ¿cómo podemos hacer que los niños aprendan matemáticas? ¿Cómo podemos preparar a todos nuestros hijos para la universidad? ¿Cómo podemos mantener a los niños en la escuela incluso si la odian?

Necesitamos invertir la lógica de nuestras preguntas en relación con nosotros los profesores y nuestro trabajo pedagógico: “Necesitamos preguntar: ¿Cómo puede mi materia satisfacer las necesidades de cada uno de estos estudiantes? ¿Cómo puedo enseñar a sacar provecho de su inteligencia y afiliaciones? ¿Cómo puedo completar la conexión afectuosa con tantos como sea posible? Y provocando la reflexión a través de preguntas que piensen en la esencia de la pedagogía del cuidado, debemos preguntarnos también: “¿Cómo puedo ayudarlos a cuidar de sí mismos, de

los demás humanos, de los animales, del medio ambiente natural, del medio ambiente creado por el hombre y del maravilloso mundo de la humanidad?”. ¿Ideas?

En cuanto a la evaluación, Noddings (2005) se basa en William Glasser (1990), autor que también enfatiza la autoevaluación responsable. El autor, por su parte, ve la evaluación como una parte importante y crucial del proceso educativo, pero enfatiza que debe realizarse con cuidado y responsabilidad, alineada con la pedagogía del cuidado. En este sentido, destaca la importancia de fomentar la autoevaluación de los estudiantes, mediante la cual los estudiantes deben reflexionar sobre su propio progreso y desempeño, asumiendo la responsabilidad de su aprendizaje. Luego propone que la evaluación se realice por parejas y que los estudiantes se reúnan en pequeños grupos para examinar los materiales producidos y poder retroalimentarse *entre* sí. Noddings propone que el proceso de evaluación esté abierto a la comunidad en general, fomentando la participación de personas interesadas en el bienestar de los estudiantes como: enfermeros, mecánicos, carpinteros, policías, contadores, vendedores, cocineros y horticultores. La participación de la comunidad en la evaluación del proceso educativo presupone que los miembros de la comunidad realicen preguntas relevantes en función de su área de actividad, enriqueciendo así el proceso de evaluación de los estudiantes.

Por lo tanto, la planificación curricular, según la perspectiva del cuidado de Noddings (2005), es un proyecto cooperativo entre profesores y estudiantes, ya que es un enfoque enriquecedor, que permite satisfacer las necesidades de los estudiantes y tener en cuenta sus intereses y potencialidades. Además, la orientación de los docentes es fundamental para garantizar que las opciones curriculares sean apropiadas y proporcionen una experiencia de aprendizaje significativa y relevante para cada estudiante.

VIII. INVESTIGACIÓN MIXTA CON PREPONDERANCIA CUALITATIVA: UN CRUCE FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICO DESDE LA PERSPECTIVA DEL CUIDADO

Pensar los supuestos de la fenomenología estructural en la formación de profesores de educación básica en Brasil requiere imbuirnos del pensamiento intuitivo de los teóricos de la fenomenología de Husserl, Heidegger y Rombach, para que en el ejercicio de la fenomenología podamos buscar la esencia de la Pedagogía del cuidado en sus aspectos dialógicos y relacionales.

En esta tesis, tomamos la concepción pedagógica fenomenológica de Noddings y Boff para sustentar su aplicabilidad, en la práctica, en la vida cotidiana y en el ámbito escolar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación básica en Brasil.

En este punto se pretende proponer una investigación mixta con preponderancia cualitativa utilizando la metodología fenomenológica hermenéutica. A través de instrumentos como entrevistas y cuestionarios, buscaremos evidencias que sirvan para realizar un análisis de cuestiones prácticas y su aplicabilidad respecto de los supuestos de la fenomenología estructural en la formación docente. Así como en la pedagogía del cuidado y sus particularidades como evidencia del mismo, en la escuela y en la sociedad en general, la concepción de la educación para docentes, escritores, autoridades en el tema. Teniendo en cuenta también las opiniones de padres y alumnos sobre temas educativos.

Para sustentar la metodología cualitativa fenomenológica hermenéutica, buscaremos conceptualizar este tipo de investigación de manera que, cuando formulamos preguntas de manera fenomenológica, también estemos haciendo fenomenología y, al demostrar la descripción de los datos recolectados, estemos haciendo un análisis hermenéutico. Respecto a la investigación cualitativa, según Holanda (2002), sabemos que constituye un avance significativo para las ciencias humanas, pues llenó espacios que el modelo cualitativo no alcanzaba, es decir: “[...] el espacio de interlocución con los humanos, el espacio de búsqueda de los significados que subyacen a los datos objetivos, el espacio de reconstrucción de una idea más integral de lo empírico” (p. 156). Y reitera que es “[...] un espacio para la construcción de nuevos paradigmas para las ciencias humanas y sociales” (p. 156).

VIII.1. INVESTIGACIÓN DE CALIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

Una característica de la investigación cualitativa que es fundamental, según Martins y Bicudo (2005), es que debe buscar una comprensión particular de lo que se estudia. El foco de su atención debe dirigirse a lo específico, al individuo, buscando comprender los fenómenos estudiados que sólo aparecen cuando se les solicita. Según Rey (2002), los lugares que ocupa la investigación cualitativa posibilitan la búsqueda de una subjetividad que se presenta como un

conjunto de procesos únicos: “[...] que cambian según el contexto en el que se desarrolla, expresa el sujeto concreto” (p. 51).

En latín, al preguntar por un determinado “qué”, por una determinada cosa, decimos *res* y *res* proviene del adjetivo latino *realis*, que significa “real”, mientras que el sustantivo *realitas* significa “realidad”. En este sentido, al preguntarnos qué evoca el nombre “fenomenología”, ya partimos del supuesto de que se trata de una realidad planteada, en su esencia, en su propio modo de ser. Por tanto, en su modalidad actual. Pero ¿es la fenomenología misma algo fijo, cerrado y acabado? ¿O se mueve entre rocas, entre aguas, entre ríos, que desembocan en los mares? ¿O es la realidad un epifenómeno de la fenomenología y no el fenómeno-fenomenología, porque cómo podría un fenómeno que siempre estalla no ser algo fijo, sino algo dinámico que siempre vuelve a ocurrir? La fenomenología concebida como objeto formal de nuestro estudio no es sólo lo que estamos investigando. Es la perspectiva misma, es decir, el punto de vista, el horizonte, la óptica, la luz sobre lo que estamos estudiando. En definitiva, es la investigación misma. En este sentido, hablamos de fenomenología no sólo como una realidad, sino sobre todo como una posibilidad. Por tanto, hablamos de la fenomenología haciendo el cruce mismo.

La palabra “hermenéutica”, a su vez, proviene de Hermes, dios griego que era uno de los dioses de la oratoria. La palabra “hermenéutica” aborda dos vertientes, una epistemológica (que se refiere a la interpretación de los textos” y otra ontológica (que se refiere a la interpretación de la realidad). Por ello, la investigación cualitativa fenomenológica hermenéutica que proponemos pretende, a través de este método, posibilitar la búsqueda subjetiva de objetos particulares en su singularidad y en sus caracteres fenomenológicos a través de la interpretación y descripción de fenómenos educativos. Para pensar intuitivamente sobre el fenómeno de la pedagogía del cuidado, así como sobre los procesos de formación y aprendizaje, utilizaremos. instrumentos como entrevistas y cuestionarios para recopilar datos de la práctica.

Gadamer (1999) considera que cualquier experiencia humana en la que las personas aprenden, crecen o se dejan transformar de manera significativa se sitúa dentro del ámbito de la interpretación hermenéutica, de modo que la pregunta por las cuestiones prácticas de la educación, la formación, la enseñanza, los procesos de aprendizaje, según la perspectiva de la pedagogía del

cuidado, se implementan en la práctica como un fenómeno; y deben dirigirse a una dimensión que pueda extraer de la realidad investigada lo que sucede en su experiencia vivida, revelando así su esencia. Por tanto, su verdad.

Este método se utiliza cuando es necesario recopilar datos medibles sobre variables, cuando se busca determinar la frecuencia de ocurrencia, definir la veracidad o no de un determinado fenómeno. Cuando también se necesita un número considerable de participantes. Es decir, la muestra tiene que ser grande ya que pretende medir cantidad ⁴⁰. Por tanto, los instrumentos de medición para la investigación cuantitativa son: cuestionario objetivo de opción múltiple; procedimientos estadísticos, gráficos, hojas de cálculo, tablas (aunque en este caso sólo utilizaremos investigación cuantitativa para aplicar un cuestionario a padres y alumnos).

Así, la investigación tiene un carácter mixto, con preponderancia del enfoque cualitativo. Se basó en testimonios educativos analizados mediante el método fenomenológico-hermenéutico. Si bien se incorporaron algunos elementos cuantitativos, se emplearon únicamente para fortalecer la comprensión de los resultados cualitativos, manteniendo una relación dialéctica entre ambos enfoques. Según Martins y Bicudo (1989), una unidad de significado puede codificarse en más de una etiqueta temática: “[...] como es imposible analizar un texto completo simultáneamente, se hace necesario dividirlo en unidades” (p. 99). Y agrega: “[...] las unidades de significado son discriminaciones percibidas espontáneamente en las descripciones de los sujetos cuando el investigador asume una actitud psicológica” (p.99). Y, además: “Las unidades de significado [...] tampoco están listas en el texto” (p. 99).

Y una vez que el investigador comprende estos casos individuales, puede comenzar a identificar temas comunes para un grupo determinado de sujetos o incluso para toda la muestra, (Sousa, 2022). Luego, comienza la llamada etapa nomotética del análisis. Esto indica y delimita el paso de lo individual a lo general. El análisis nomotético se basa en el análisis de las divergencias y convergencias expresadas por unidades de significado, y también se vincula con las interpretaciones que el investigador hace para obtener cada una de estas convergencias o

⁴⁰ Según Fonseca (2002), a diferencia de la investigación cualitativa, los resultados de la investigación cuantitativa pueden ser cuantificados. Como las muestras son generalmente grandes y se consideran representativas de la población, los resultados se toman como si constituyeran un retrato real de toda la población objetivo de la investigación.

divergencias. A partir de este resultado se forman nuevos grupos y, en un proceso continuo de convergencias e interpretaciones, siempre explícitas, se forman nuevas categorías abiertas, más generales. Las generalidades que resultan de este análisis iluminan una perspectiva del fenómeno, dado su carácter horizontal según Garnica (1997). Así, cuando el investigador está desarrollando un análisis nomotético, es común tener que volver a las respuestas individuales ya analizadas y reclasificarlas, considerando los nuevos descubrimientos. El análisis ideográfico y el nomotético pueden sucederse, en un proceso iterativo, hasta comprender el fenómeno en su complejidad. Así, podemos ver que el enfoque de análisis de datos se caracteriza por la figura del círculo hermenéutico ⁴¹, donde los textos se analizan a partir de un estudio riguroso y profundo de sus partes en relación con el todo y las partes.

Es a partir de las unidades de significados y temas que se descubren y estudian las similitudes y diferencias entre las experiencias de los entrevistados. Según Patterson y Williams (2002), ver, comprender y explicar las interrelaciones entre temas es una de las principales características del análisis hermenéutico, ya que ofrece la posibilidad de una interpretación holística y profunda. En las etapas iniciales del análisis de datos, el uso de ayudas visuales, como mapas mentales, diagramas de flujo o tablas, para organizar los temas y sus interrelaciones, puede ser de gran valor en el proceso interpretativo, ya que en esta etapa sentarse y escribir la interpretación puede ser difícil e improductiva. En la práctica, escribir el análisis de la interpretación de las respuestas al cuestionario representa el paso final del análisis de datos ⁴². En

⁴¹ Morão (1990) considera que la hermenéutica comenzó a conocerse a partir del trabajo con el Círculo Hermenêutico: “La expresión ‘círculo hermenéutico’ es una metáfora para designar el proceso de comprensión de ciencias de espíritu (y humano) y desde interpretación en general. Con él encontré siempre, en nuestra cultura, reflexión sobre la práctica interpretativa- desde la alegoresis aplicada a los dioses homéricos (dentro de la cultura Griego) hasta a la exégesis tipológica de la patrística y la teología medieval, a *la sola scriptura* de Lutero y hacia misceláneas teorías desde hermenéutica (Schleiermachher, Dilthey, Heidegger, Gadamer y P. Ricoeur)” (p. 80).

⁴² El procesamiento de datos fue asistido por *el software* de análisis de datos cualitativos, GOOGLE FORMS, en la investigación. estudiantes, pero el manual se llevó a cabo en el país. Segundo Sousa Nieto et al., (2019), aunque el proceso de codificación puede ser hecho a mano, un *software* de análisis cualitativos: “[...] reducen considerablemente el tiempo de ejecución del análisis, además de posibilitar la aplicación de diferentes filtros y ayudar al investigador a reflexionar sobre los datos” (p. 380). Por tanto, el *software* facilita la gestión de la información, pero no la analiza por sí solo. En este sentido, el *software* es una herramienta importante en la sistematización de los datos, sin embargo, el conocimiento previo del investigador sigue siendo esencial para la interpretación de los datos.

esta etapa, se debe tener cuidado de no presentar solo una lista o resumen de lo que informó el participante, sino más bien un texto que proporcione al lector *las ideas del investigador* (es decir, conocimiento, iluminación, intuición) sobre el fenómeno que se está estudiando. Patterson y Williams (2002) aconsejan escribir un texto que guíe al lector a través de la interpretación con introducciones y resúmenes, al mismo tiempo que demuestre evidencia empírica suficiente para justificar las elecciones interpretativas que tomó el investigador.

VIII.2. EXPERIENCIAS DE LOS PARTICIPANTES

En este capítulo se presentarán las interpretaciones de las respuestas al cuestionario cualitativo aplicado a grupos de padres, estudiantes, docentes de posgrado, maestría, formadores de docentes y docentes investigadores para conocer su experiencia a través de los cuestionarios aplicados a padres y estudiantes. Repetimos, el enfoque hermenéutico de interpretación de las respuestas y el análisis fenomenológico, con la lectura individual de cada cuestionario, para comprender mejor el contexto de cada respuesta en relación con la cosmovisión del individuo; luego se realizará la etapa nomotética, buscando identificar temas compartidos entre todos los participantes y temas específicos entre los grupos estudiados.

VIII.2.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES

En la muestra final de la investigación tuvimos 84 participantes. Hay 6 profesores a nivel de pregrado, posgrado y maestría; 6 especialistas entre los médicos con posdoctorado; 29 padres de alumnos de primer año de secundaria; 43 estudiantes de los primeros años de secundaria, todos del Colégio Estadual Professora Josefa Barbosa Valente, en el municipio de Posse, en Goiás, en la región Centro-Oeste de Brasil. El contexto del proyecto de investigación es actual y corresponde al período de 2020 a 2024.

Los participantes pertenecen al grupo etario entre 15 y 70 años, el 14,28% tiene un nivel educativo superior, de estos el 7,14% (14,28) indica tener posgrado, y los otros 7, el 14% tiene doctorado. El seguimiento de padres y estudiantes corresponde al 85,72% de los participantes. Y de este porcentaje del segundo segmento, los estudiantes tienen educación básica incompleta y la gran mayoría de sus padres solo han completado la segunda fase de la educación primaria. Del segundo grupo, que suma 84 participantes, el 51,19% son estudiantes y el 34,52% padres. De los

84 participantes, el 95,23% son de la región Centro-Oeste, el 2,38% de la región Nordeste y el 2,38% de la región Sudeste. Otro dato, más del 70% de los participantes son mujeres y el resto son hombres. Los profesores entrevistados pertenecen a las siguientes instituciones: UEG, UFBA, UNIASSELVI, UFG, UCB, UNB y PUC-SP.

VIII.3 - INFORME DESDE LA EXPERIENCIA

Fueron llevadas a cabo 4 preguntas a los participantes (Tabla 1) para el grupo de padres. Todos ellos eran de naturaleza cuantitativa y objetiva. Con ellos buscamos evidencias de la comprensión empírica de los padres sobre la “Educación Moral” y sus particularidades tales como: las habilidades que deben ser desarrolladas en la escuela; la importancia de trabajar hacia relaciones interpersonales; la importancia de trabajar en la formación humana, ética y ciudadanía. Todo estas preguntas eran de selección múltiple y respondieron usando el formulario *Google Forms*, además de enviar vía *correo electrónico*.

En la Tabla 2, “Detalles de la experiencia de los estudiantes”, se formularon 13 preguntas. Todo de carácter cuantitativo, objetivos de opción múltiple. También se aplica a través de *Google Forms*. El cuestionario aplicado a los estudiantes tiene como objetivo buscar evidencia empírica desde la práctica pedagógica del profesor. Investigué si tiene perspectiva humana que tiene como principio el diálogo; se indagó sobre la formación docente, la planificación, la práctica pedagógica según la pedagogía del cuidado o no, es decir, buscar evidencias del fenómeno de la educación en su conjunto y en sus especificidades.

En la tabla 3, "Detalles desde la experiencia" de profesores expertos y maestros, ellos respondieron 8 preguntas para buscar evidencia de la capacitación básica de la enseñanza; desde sus puntos de vista sobre la educación continua; los desafíos para una práctica pedagógica acorde a la pedagogía del cuidado; cuáles son los desafíos de las políticas públicas en materia de educación continua y fracaso escolar. Este cuestionario se aplicó a los docentes a través de entrevistas realizadas y grabadas vía *Google Meet* para su posterior análisis y descripción de su puesto. Las experiencias de los profesores también se compararán con las experiencias de los padres, estudiantes y profesores investigadores, destacando las diferencias y similitudes entre preguntas cuantitativas y cualitativas.

En la Tabla 4 de los “Detalles de la experiencia” de formadores de docentes e investigadores, 10 preguntas fueron realizadas, de enfoque cualitativo. Estos fueron aplicados a través de entrevistas utilizando la herramienta *Google forms* y algunos en persona. Con estas preguntas buscamos evidencias de la concepción que los docentes tienen sobre la educación; desde la perspectiva de la filosofía y la pedagogía; desde la pedagogía de Cuidado involucrando diálogo y relaciones múltiples; también se ocupa de la educación básica y fenómeno del Cuidado. En una secuencia creciente, a partir de datos recopilados de investigaciones con padres, estudiantes, profesores, formadores y profesores investigadores, pretendemos comparar las diferencias y similitudes de los puntos de vista. Eso como requisito para analizar el fenómeno de la capacitación de docentes desde una perspectiva fenomenológica estructural en la educación básica en Brasil.

Una vez que aplicamos el cuarto instrumento a padres y alumnos de carácter cuantitativo, y profesores, formadores e investigadores de carácter cualitativo, en un horizonte fenomenológico buscamos analizar y entender el Fenómeno de la formación docente desde una perspectiva humana. Para ampliar la comprensión de todos los instrumentos utilizados en la investigación (cuantitativos y cualitativos), los datos obtenidos se utilizarán para discutir los resultados de las preguntas de este tema, que se subdivide en: a) Descripción de la Experiencia y b) Comparación entre Experiencias

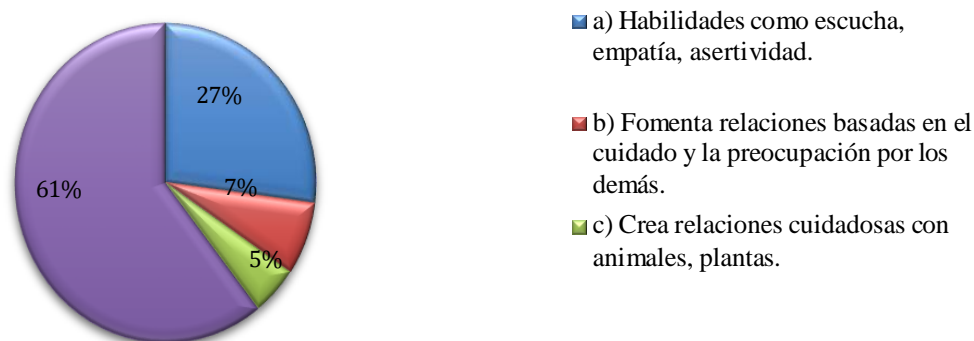
VIII.3.1. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LOS PADRES

“Las respuestas al primer cuestionario para padres”, que indagó en la categoría: "Educación Moral" que es ofrecido a estudiantes de Colegio Estatal Profesora Barbosa Valente en Posse, en Goiás, Estos eran clasificados en 4 criterios de acuerdo a las cifras:

(Figura 1) de la Pregunta 1, con la categoría "relaciones de Cuidado" y criterios de análisis: a) habilidades como escucha, empatía, asertividad con un 26,8% de padres que lo encontraron importante; b) fomentar relaciones basadas en el cuidado con el 7,30% de los padres que lo encontraron importante; c) relación cuidadosa con animales y plantas con 4,90% de los padres; d) Todas las opciones son correctas con un 60% que piensa que todas esas opciones son importantes a trabajar, la educación moral en la escuela.

Figura 1

1-¿Qué puntos considera que la educación moral contribuyó a cambios en las personas cuando son cuidadas y desarrollan aspectos como:

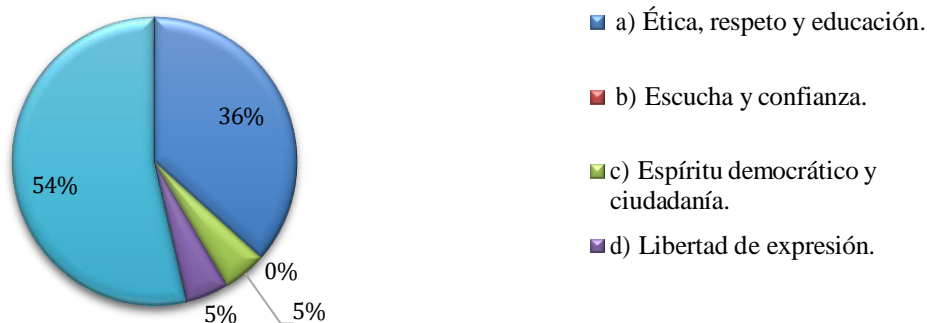


Nota. Adaptado de QEdu (2024).

(Figura 2) de la Pregunta 2, categoría, "Pedagogía del Cuidado" Criterios de análisis: a) respuestas que abordan la ética, el respeto y la educación como habilidades importantes que deben desarrollarse en la escuela a través de la práctica pedagógica de los docentes con un a) 36,6% de los padres que encontró importante; b) respuesta que versó sobre la escucha y confianza con 0,00% de país lo que encontraron importante; c) respuesta que aborda el espíritu democrático y la ciudadanía con un 4,90% de padres que encontró importante; d) respuesta que versó sobre la libertad de expresión con 4,90% del padres que encontraron importante; e) dicen que todas las opciones son correctas con 53,70% de padres que consideraron importante trabajar la Educación Moral en la escuela.

Figura 2

2-Habilidades que considero importantes y que se deberían desarrollar en la escuela a través de la pedagogía de los docentes:

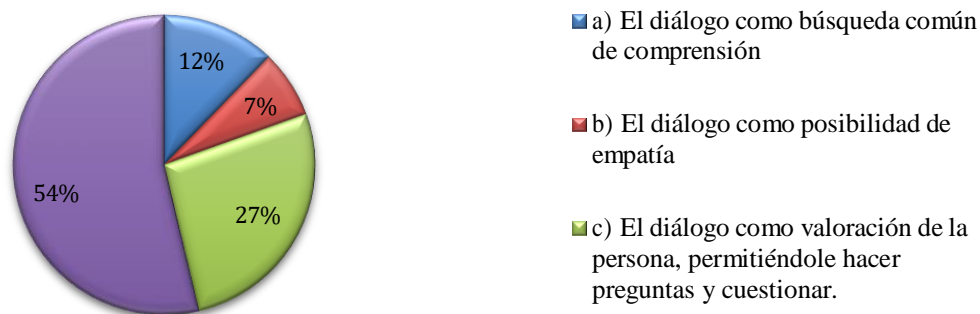


Nota. Adaptado de QEduc (2024).

(Figura 3) de la Pregunta 3, con la categoría sobre la importancia de las "relaciones interpersonales" en el escuelas con los siguientes criterios: a) el diálogo como búsqueda común de comprensión con 12,20% quienes encontraron importante trabajar las relaciones interpersonales; b) el diálogo como posibilidad de empatía (aceptación) con 7,30% que encontró importante trabajar las relaciones interpersonales; c) el diálogo como apreciación desde la persona permitiendo hacer preguntas, un 26,80% de padres que encontraron importante trabajar en relaciones interpersonales en escuela; d) Todo hacía opciones anteriores son correctas y presentes en las relaciones dialogadas (interpersonales) con un 53,70% del país que considera importante trabajar en las escuelas.

Figura 3

3-¿Crees que hoy en día es importante trabajar las relaciones interpersonales en las escuelas?



Nota. Adaptado de QEduc (2024).

(Figura 4) de la Pregunta 4, con las categorías que evalúa la “formación humana”, ética y ciudadanía que reciben los niños en la escuela con los siguientes criterios: a) muy insatisfechos con un 4,90% de los padres; b) insatisfechos con el 0,00% de los padres; c) neutro con el 14,60% de los padres; d) satisfecho con el 46,30% de los padres; e) muy satisfecho con 34,10% de los padres.

Figura 4

4-¿Cómo evalúa la formación humana, ética y ciudadana que reciben sus hijos en la escuela?



Nota. Adaptado de QEduc (2024).

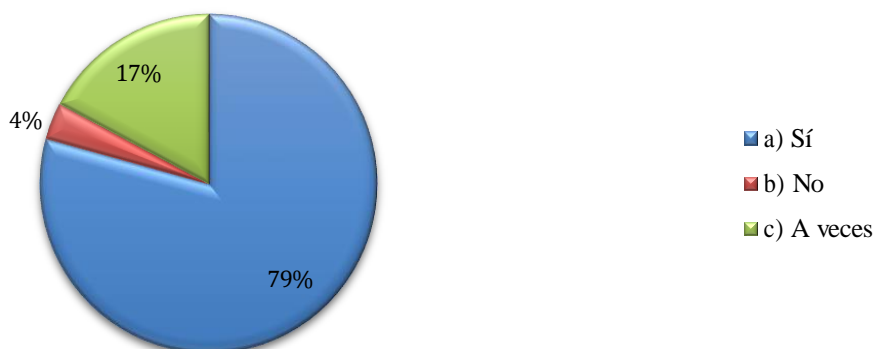
VIII.3.2. DESCRIPCIÓN DEL EXPERIENCIA DEL ESTUDIANTES

"Respuestas del segundo cuestionario para estudiantes" aborda "la educación humana para la pedagogía del cuidado; para la formación de docentes y su cualificación". El cuestionario se organizó en 13 preguntas, cada una con 3, 4 y 5 porciones que llamamos de Criterios de análisis según las cifras. Enumerar las categorías más grandes en cada cuestionario de grupo investigado con análisis de subcategorías de cada pregunta.

(Figura 5) de la primera pregunta del cuestionario de los estudiantes, con la categoría: "práctica pedagógica dialógica", que aborda y cuestiona si "tus profesores permiten en su práctica pedagógica situaciones de diálogo con la clase respecto del proceso de enseñanza". Con tus criterios de análisis que juzgan esta cuestión: a) Sí, 79,3% de los estudiantes respondió afirmativamente que los docentes posibilitan situaciones de diálogo en su práctica; b) 3,5% de los estudiantes respondió negativamente; c) a veces, el 17,2% respondió que esto sucede a veces, en su práctica.

Figura 5

1- ¿Crees que tus docentes posibilitan situaciones de diálogo con la clase en su práctica pedagógica respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje (metodología, evaluación, objetos de conocimiento, etc.)?



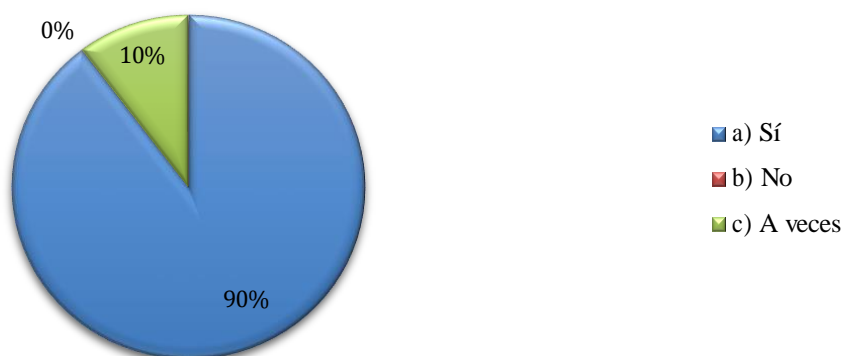
Nota. Adaptado de QEdú (2024).

(Figura 6) de la segunda pregunta, en la categoría: "formación integral y humana", que

aborda y cuestiona "si será útil para su capacitación integral y ¿humana?" con tus criterios de análisis que juzgan el asunto: sí, no y a veces. a) el 89,7% respondió que sí; b) el 10,3% de los estudiantes respondió que no; c) El 0,00% de los estudiantes respondió que algunas veces.

Figura 6

2- ¿Crees que tus clases serán útiles para tu desarrollo integral y humano?

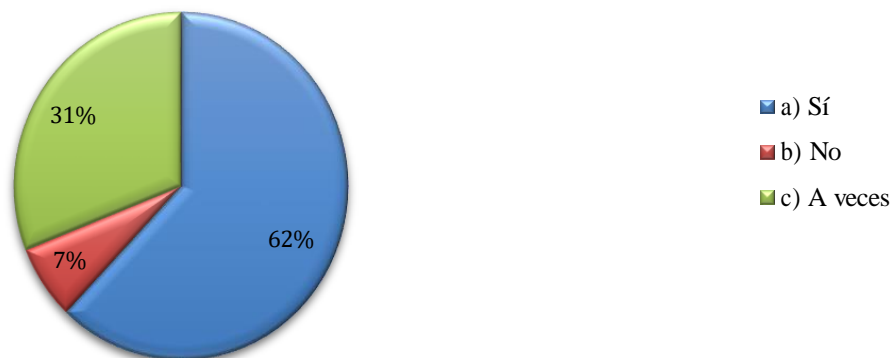


Nota. Adaptado de QEdu (2024).

(Figura 7) de la tercera pregunta de la categoría: “práctica pedagógica democrática”, que aborda y pregunta si “¿la práctica pedagógica de los docentes se desarrolla desde una perspectiva democrática?” con los criterios de análisis: Sí, No y a veces. a) 62,1% respondió que Sí; b) 6,9% respondió que No; c) El 31% respondió que algunas veces.

Figura 7

3- ¿La práctica pedagógica de sus docentes es desde una perspectiva democrática?

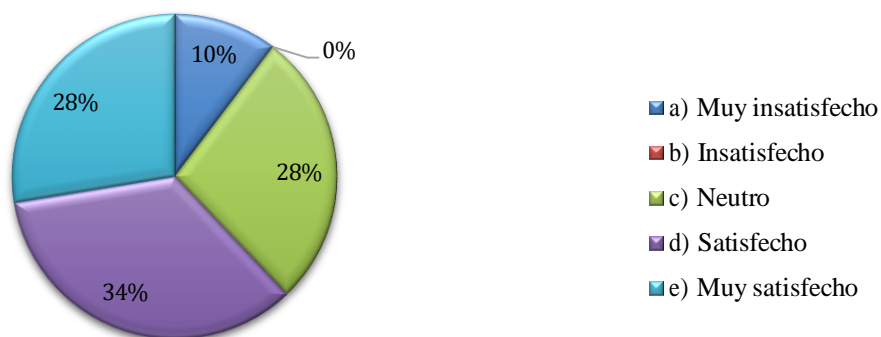


Nota. Adaptado de QEdU (2024).

(Figura 8) de la cuarta pregunta de la categoría: "currículum" que aborda y cuestiona "cuál es su nivel de satisfacción con el plan de estudios de su ¿clase?" a) el 10,3% respondió muy insatisfecho; b) 0,00% respondió insatisfecho; c) el 27,6% respondió ser neutral; d) el 34,5% respondió satisfecho; e) 27,6% muy satisfecho

Figura 8

4- ¿Cuál es tu nivel de satisfacción con el plan de estudios de tu clase? (contenidos impartidos).

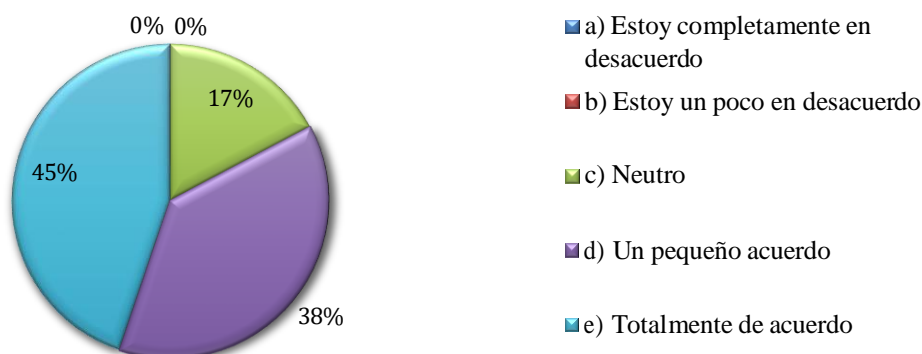


Nota. Adaptado de QEdU (2024).

(Figura 9) de la quinta pregunta de la categoría: "planificación" que versó interpelando si "hacia las clases son bien planeadas por los profesores? con los criterios de juicio: a) 0,00% totalmente en desacuerdo b) 0,00% en desacuerdo uno pequeño c) 17,23% fueron neutrales d) El 37,9% está algo de acuerdo e) El 44,8% está completamente de acuerdo.

Figura 9

5- ¿Tus clases están bien planeadas por los profesores?

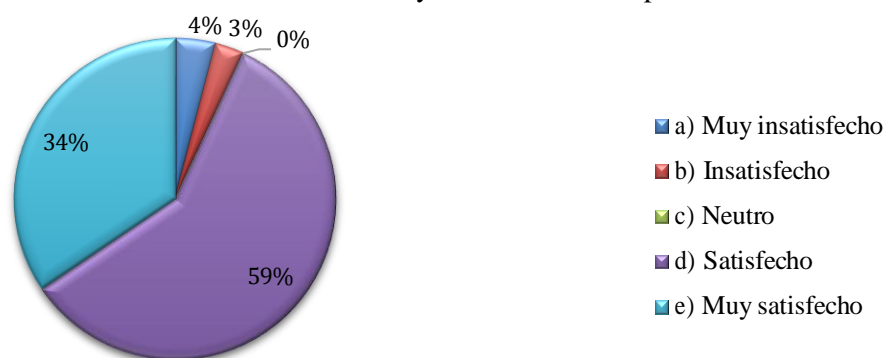


Nota. Adaptado de QEdu (2024).

(Figura 10) con la sexta pregunta de la categoría: “formación y cualificación” que trata sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes con la capacitación de sus profesores”. Los criterios de análisis de la valoración son: a) 3,45% muy insatisfechos; b) 3,45% insatisfechos; c) 0,00% neutro; d)58,6% satisfecho e) 34,5% muy satisfecho.

Figura 10

6- Indique qué tan satisfecho está con la formación y formación de sus profesores.

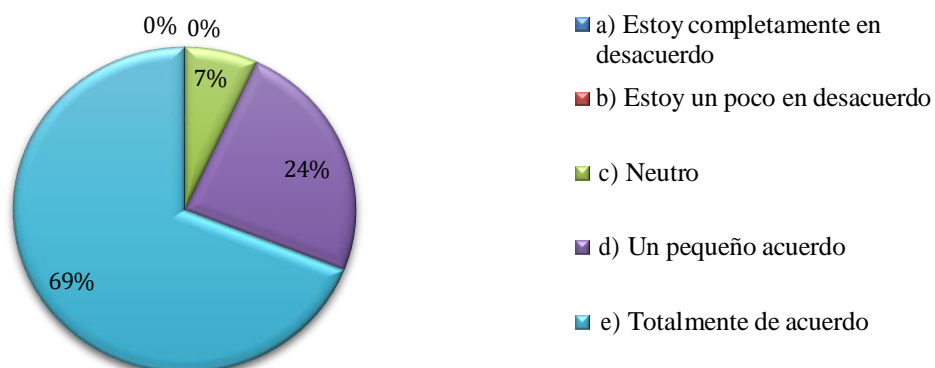


Nota. Adaptado de QEdu (2024).

(Figura 11) de la séptima pregunta de la categoría: “información y conocimiento” que cuestiona si “los docentes están bien informados sobre la materia que imparten. Los criterios de análisis son: a) 0,00% totalmente en desacuerdo; b) 0,00% Estoy un poco en desacuerdo; c) 6,9% neutro; d) 24,1% algo de acuerdo; e) 69% totalmente de acuerdo.

Figura 11

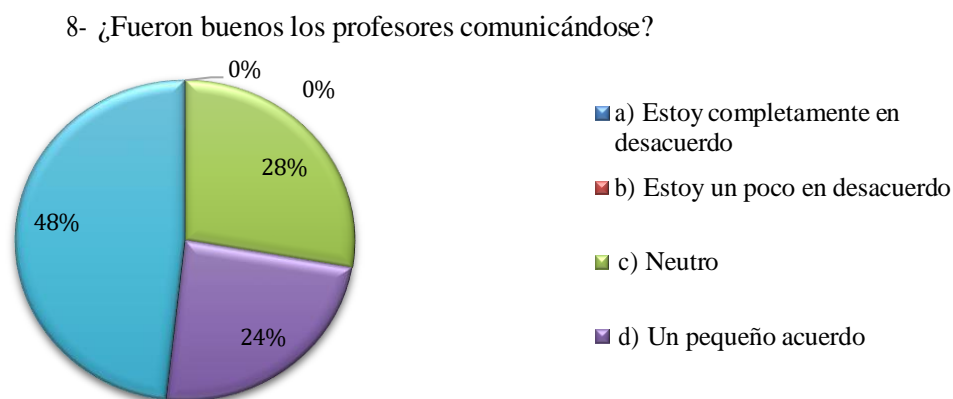
7- ¿Estaban bien informados los profesores sobre las materias que impartían?



Nota. Adaptado de QEdu (2024).

(Figura 12) de la octava pregunta de la categoría: “comunicación”, que aborda y cuestiona si los docentes fueron buenos comunicando”. A de juicio ellos son: a) 0,00% en desacuerdo totalmente)0,1% discrepar uno pequeño; c)27,6% neutral; d)24% uno pequeño de acuerdo; e) El 48,3% está totalmente de acuerdo.

Figura 12

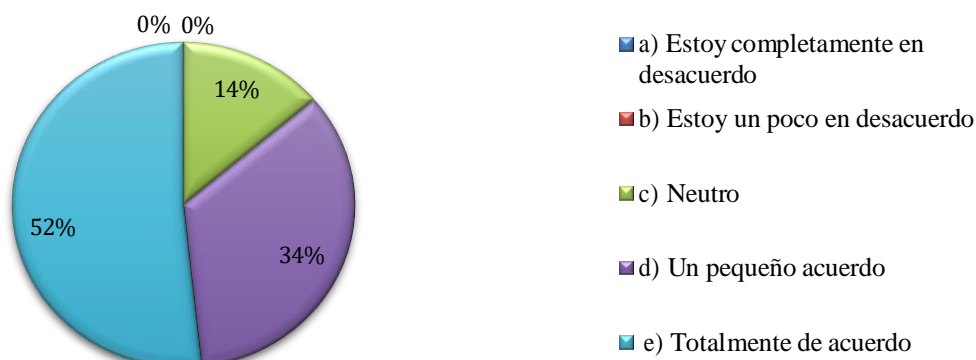


Nota. Adaptado de QEdu (2024).

(Figura 13) pregunta nueve de la categoría: “métodos motivadores”, que aborda y cuestiona si los docentes son motivadores y sus métodos les ayudan a comprender mejor la materia”. Los criterios de análisis del juicio son: a) 0,00% discrepar completamente; b) 0,00% Estoy un poco en desacuerdo; c)13,8% neutro; d) 34,5% algo de acuerdo; e) El 51,7% está totalmente de acuerdo.

Figura 13

9- ¿Los profesores son motivadores y sus métodos les ayudan a comprender mejor la materia?

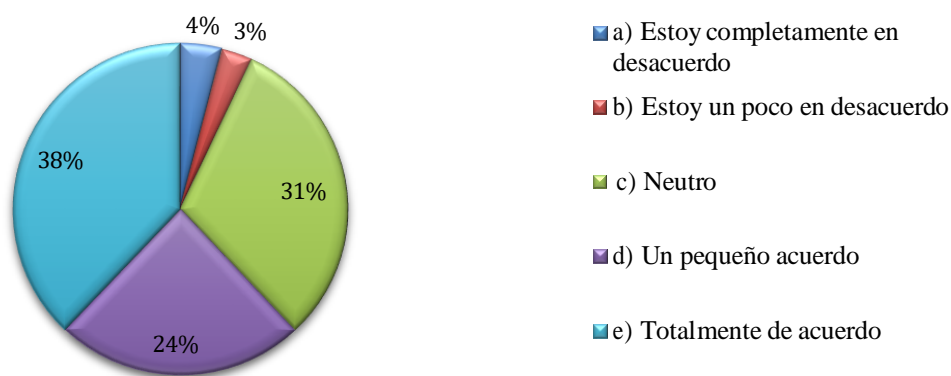


Nota. Adaptado de QEdú (2024).

(Figura 14) pregunta décima de la categoría: “ambiente del aula”, que aborda y cuestiona si el ambiente docente en el aula les ayuda a mejorar el aprendizaje”. Los criterios de análisis del juicio son: a) 3,5% totalmente en desacuerdo; b) 3,5% algo en desacuerdo; c) 31% neutro; d) 24,1% uno pequeño respectivamente; e) El 37,9% está totalmente de acuerdo. (Figura 15) pregunta once de la categoría: “explicación con conocimiento” que versículo y preguntas si la explicación de sujeto y claro revelador conocimiento”. Los criterios de análisis del juicio son: a) 0,4% malo; b) 10% aceptable; c) 58,6% buenos; d) 31% excelente.

Figura 14

10- ¿El ambiente de enseñanza en el aula les ayudó a mejorar su aprendizaje?

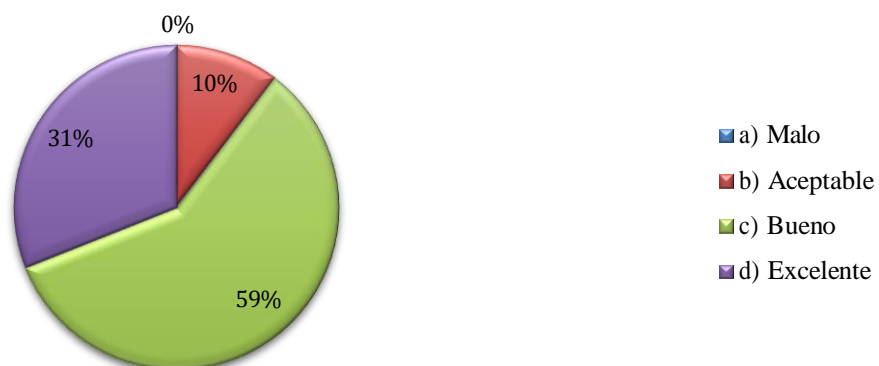


Nota. Adaptado de QEdú (2024).

(Figura 15) questão onze da categoria: “explicação com conhecimento” que versa e interpela se a explicação do assunto é clara revelando conhecimento”. Os critérios de análise de julgamento são: a) 0,4% ruim; b) 10% aceitável; c) 58,6% bom; d) 31% excelente.

Figura 15

11- ¿La explicación del tema es clara, reveladora de conocimientos?

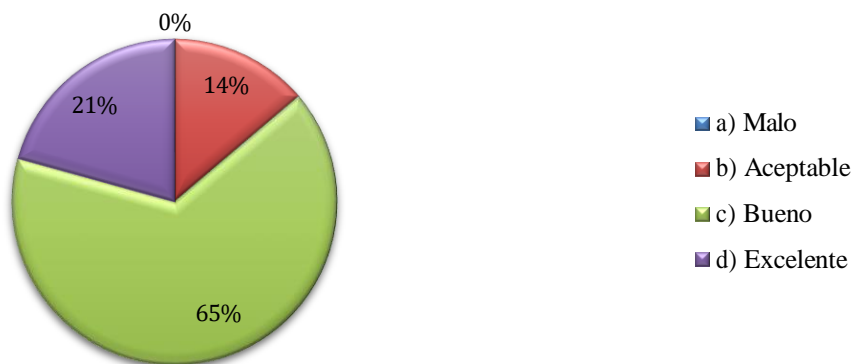


Nota. Adaptado de QEdU (2024).

(Figura 16) Pregunta doce de la categoría: “método de enseñanza” que aborda y cuestiona si el “método de enseñanza es innovador, revelando entusiasmo por enseñar”. Los criterios de análisis del juicio son: a) 0,00% malo; b) 13,8% aceptable; c) 65,5% bueno; d) 20,7% excelente.

Figura 16

12- ¿Método de enseñanza innovador que revela entusiasmo por la enseñanza?

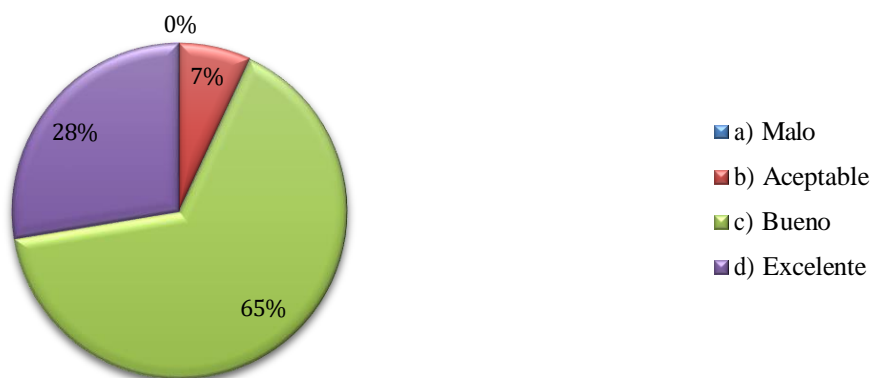


Nota. Adaptado de QEdU (2024).

(Figura 17) Pregunta trece de la categoría: “docentes accesibles” que aborda y cuestiona si los docentes son accesibles a para ayudar y Cuidar a los estudiantes durante las clases. Los criterios de análisis del juicio son: a) 0,00% malo; b) 6,9% aceptable; c) 65,5% bueno; d) 27,6% excelente.

Figura 17

13- ¿Están los profesores disponibles para ayudar y cuidar a los estudiantes durante las clases?



Nota. Adaptado de QEduc (2024).

VIII.3.3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Para ingresar la descripción experiencia de profesores entrevistados en que esperar de esta investigación, respecto de la educación humano y la evidencia de una pedagogía del Cuidado presente en su práctica y tomando la fenomenología hermenéutica como un método, una forma de pensar las posibilidades interpretando y describiendo los fenómenos, queremos citar Cardenal Bergoglio (2014) (Papa Francisco). Es un gran defensor de una educación basada en la pedagogía del cuidado, en el fenómeno del cuidado, en la formación humana en la que propone “Educar para la madurez”, y que llama a todos los educadores a reflexionar sobre la tarea de comprender el tiempo en que vivimos. Así como la comprensión del modo en que podemos usar nuestra experiencia espiritual para que responda correctamente a las preguntas y, además, a las inquietudes y esperanzas de nuestro tiempo.

Qué dice respecto la primera categoría del cuestionario, qué trata sobre “capacitación en habilidades básicas para la docencia”, el profesor PSR, (2022) expresó que obtuvo buena formación, en la Universidad del Suroeste de Bahía. Sin embargo, dijo que la parte práctica dejaba mucho que desear. De ahí salió con una buena base teórica pero poca base práctica. Sólo empezó a desarrollarse profesionalmente cuando empezó a actuar. En cuanto a la segunda categoría que trata de la “formación continua en docencia”, él dice No ser atractiva, es desalentador. Además, dijo que le faltaba tiempo para dedicarse a ello. Y cuando se le preguntó sobre la tercera categoría que trata sobre el proceso de reflexión en capacitación continua y buscar la calidad de enseñanza, él expresa que La formación continua no es de calidad, ya que se habla de innovación, de clases interactivas, pero las metodologías hacen todo lo contrario. Por tanto, falta coherencia en el discurso. Esto sugiere que se necesita mayor reflexión, respecto a la calidad que, en consecuencia, no genera calidad de enseñanza. En la cuarta categoría que aborda “los desafíos de una pedagogía del cuidado”, el profesor PSR (2022) señaló: “[...] esto es sumamente importante porque necesitamos estar atentos a las relaciones interpersonales en el día a día, Hay problemas y esos problemas muchas veces influyen en el estudio, en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Y reiteró que sobre todo ahora, durante la pandemia, es necesario entender las particularidades de cada persona, respetar y dejar la enseñanza significativa. Noto que se refiere a la quinta categoría, que trata de “la experiencia de las intervenciones educativas como posibilidad de satisfacer los intereses de los estudiantes”, el profesor PSR (2022) dice que son necesarias e importantes, a pesar de eso piensa que es difícil y complicado hacer una intervención, por qué, según él: “[...] A menudo pensamos que esa intervención dará buenos resultados, pero un montón de veces es lo correcto.” Y reiteró: “[...] lo importante es la toma de decisiones, porque lo hacemos según una metodología, pero siempre estamos probando y viendo si tiene éxito para el aprendizaje de los estudiantes”. Respecto a la sexta categoría, que trata del “diálogo como posibilidad de rescatar la dimensión esencial del hombre”, el profesor PSR (2022) señaló lo siguiente: “[...] necesitamos respetar las diferencias de cada uno”. Y, además: “[...] sobrevivirán aquellos que tengan las habilidades interpersonales para saber vivir con las diferencias”. Y continuando con el análisis de la descripción de la experiencia docente, en la séptima categoría que trata de “políticas públicas de formación continua docente”, el profesor PSR (2022) señaló: “[...] realmente en los últimos años hemos visto el rechazo al estímulo de la

formación continua, pero después de un nuevo comienzo hubo un cambio. Además, no quieren una educación continua que fomente cursos de maestría y doctorado”. En la octava categoría que versículo en “factores responsables de errores escuela y bajos índices de fracaso”, el docente en referencia dijo qué uno de los factores, es el bajo incentivo para la formación continua del profesorado, y otro factor es la reducción de las horas de clase. Además, el maestro sufre presión por aprobar estudiantes sin habilidades necesarias. De ahí la razón de los bajos índices de fracaso y de que sigamos formando a personas funcionalmente analfabetas. El gobierno, a su vez, sólo quiere ver números.

El profesor RRSD (2022) expresó, en relación a la primera categoría, “formación básica para la docencia”, que veía una tendencia más investigativa en la universidad y que los docentes no ponían tanto énfasis y preocupación en el desempeño del docente. La mayoría, según él, animó a los estudiantes a continuar en la universidad como investigadores. Al respecto expresó: “[...] la formación en general no muestra mucha preocupación por preparar a los docentes para trabajar en la educación secundaria”. Y agregó: “[...] la pasantía fue insuficiente”. Consultado sobre la segunda categoría, que trata de “la formación continua en la docencia”, dijo que cree que actualmente el Estado está invirtiendo en la formación continua. Cuando indagamos sobre la tercera categoría, que trata sobre “el proceso de reflexión en la educación continua y la búsqueda de calidad de enseñanza”, él expresó literalmente: “La educación en Brasil se preocupa mucho por los números a través de evaluaciones externas, pero realmente no se preocupa por el aprendizaje”. En relación con la cuarta categoría, que trata de “los desafíos de una pedagogía del Cuidado”, él anotó qué sus desafíos son incontables y complejos, ya que requiere que los educadores tengan conocimientos del comportamiento humano en el contexto de la actual pandemia. Ya en relación a la quinta categoría que versículo en “la experiencia de las intervenciones educativas como posibilidad de satisfacer los intereses de los estudiantes”, la docente RRSD (2022) señaló que utilizar metodologías activas es importante, porque cuanto más creativo es el proceso de construcción del aprendizaje, más interesante se vuelve y se aprende. Sin embargo, ve que es necesario que la cultura científica sea más valorada aquí en Brasil, ya que, según él, no tendrá sentido que el profesor medie un conocimiento (producto) que el alumno (cliente) No tiene interés. Al respecto, el profesor RRSD (2022) señaló: “Una posible analogía no tiene sentido que un vendedor venda helado de forma creativa si el cliente quiere *pizza*, por lo tanto hay un abismo

entre el mediador y el mediado”. Con relación a la categoría qué versículo en "el diálogo como posibilidad de rescatar la dimensión esencial del hombre”, dijo que se hace más posible en el área de las ciencias y en el proyecto de vida en la escuela integral, cuando provoca en los estudiantes la reflexión sobre el significado desde la vida, haciéndolos pensar y enfocarse en cosas que dan sentido a su vida. Además, pensando en la profesión. Pero ve que los estudiantes son utilitarios y miopes, porque sólo les importa ganar dinero. Respecto a la séptima categoría, que trata de “políticas públicas de formación continua docente”, aclaró lo siguiente: “[...] creo que debería tener un sesgo más científico y no simplemente informes de experiencias exitosas”. Y agregó: “[...] por ejemplo, para poner a disposición maestrías y doctorados”. Por último, en lo que respecta a la octava categoría qué versículo sobre el “factores responsables de la brecha en la escuela y bajos índices de fracaso”, dice, hay muchos factores que se involucran: “[...] la educación, la sociedad, la familia y la escuela”. Y en cuanto a los bajos índices de fracaso, lo atribuye a políticas educativas con evaluaciones externas que tienen como objetivo garantizar las cifras y, en consecuencia, la financiación.

El profesor SJG (2022), al ser cuestionado sobre la primera categoría que trata de “formación básica para la docencia”, expresó: “Mi formación inicial en la docencia se dio en los años 93 al 95, y fue excelente, me capacitó en lo que ya era una perspectiva de vida”. Respecto a la segunda categoría que indaga sobre “la formación continua en la docencia”, dijo: “[...] lo cual es de fundamental importancia en un mundo dinámico donde siempre nos enfrentamos a algo nuevo y nunca nada está listo y terminado frente a innumerables desafíos y logros que conmueven al ser humano”. Respecto a la tercera categoría, que trata sobre “el proceso de reflexión en la educación continua y la búsqueda de una enseñanza de calidad”, señaló: “La reflexión es sin duda la parada obligatoria que nos permite evaluar y orientar este valioso proceso en la construcción del ser social”. En relación con la cuarta categoría, que trata de “los desafíos de una pedagogía del Cuidado”, el maestro expresó literalmente: “La práctica del educador es un proceso demandante nodo intrínseco proceso de forma y, al mismo tiempo, libera a la humanidad considerando diferentes ritmos individuales, se vuelve necesario e imprescindible en este universo colectivo”. Respecto a la quinta categoría, que aborda “la experiencia de las intervenciones educativas como posibilidad de satisfacer los intereses de los estudiantes”, dijo eso está lejos. Ha vivido un recorrido de años en el proceso educativo desde los años 90, y ha seguido procesos variados e innovadores,

que sin duda han contribuido a un mejor acceso y permanencia de todos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y citó varias acciones como inversión tecnológica, formación docente, transporte, alimentación y calidad significativa ante las demandas globales de inserción social del individuo. En relación con la sexta categoría que trata de “el diálogo como posibilidad de rescate desde dimensión básica de hombre”, ella puntualiza: “Como podemos afirmar, la relación educadora/estudiante no es ni puede ser una relación de dominio, sino de interacción de este individuo en una posición viable y cómoda de saber social. Entonces me siento parte de este interminable e importantísimo proceso de inserción y realización de este ser en el nivel que deseas”. Y con relación a la séptima categoría que trata de “políticas públicas de formación continua docente”, expresa el profesor SJG (2022) sobre los avances en los últimos años en el proceso de educación continua, pero puntaje que todavía no es muy adecuada cuando se refiere a la posibilidad de ofrecer (condiciones) para que todos los docentes realicen un curso de maestría y doctorado y señala: “En los últimos años hemos visto grandes ofertas e incluso la inserción y formación académica de muchos docentes, principalmente con el avance de proceso En EAD esto se ha hecho realidad”. Respecto a la oferta de maestrías y doctorados a docentes de Educación Básica de la red pública, dijo que ha sido insuficiente. Y por último, en relación a la octava categoría que versículo en "factores responsable para la brecha en la escuela y bajos índices de fracaso”, a lo que el profesor entrevistado atribuyó el problema a cuestiones sociales, económicas y a políticas educativas masacradoras y expresó: “[...] en mi opinión, el fracaso escolar y los bajos índices de fracaso en las escuelas públicas brasileñas van acompañados de los bajos ingresos de la mayoría de las familias, lo que empuja a los jóvenes estudiantes a trabajar con ganancias inmediatas”. Y concluyó diciendo que esto refuerza los valores culturales de la inmediatez financiera, que, según ella, son propios de políticas educativas que enmascaran los problemas existentes. y aspirar a imágenes positivas en la escena sociopolítica internacional.

Profesor RLG (2022), cuando se le preguntó sobre la primera categoría que versículo en “formación básica para la docencia”, afirmó que su formación fue en Literatura Portuguesa/Inglés en la UGE, unidad Posse, y que cuando comenzó a enseñar en 2016, los seis primeros meses No era fácil, por qué, de acuerdo con ella, cuando uno está en la Universidad, los cuatro años de formación, incluso si tienes una pasantía en los últimos dos años (de preparación para la escuela primaria y luego la secundaria), pasando por una semi-regencia y luego una regencia, es

totalmente diferente a cuando estás trabajando en el aula como docente.

Respecto a la segunda categoría que pregunta por “la formación continua en docencia”, dijo que, sobre capacitación continua, él tiene un montón de cosas a que hacer y poco tiempo para dedicar a la formación. Aun así, la docente dijo que después de graduarse siempre ha hecho algunos cursos como el propuesto recientemente en el BNCC. Y señaló: “[...] en mi opinión, la formación continua serviría al objetivo de intentarlo reducir estas carencias, porque la educación cambia”. Y concluye diciendo que los docentes necesitan capacitación constante, porque las cosas fuera de los muros de la escuela cambian, es decir, el mundo cambia.

Respecto al tercero, que trata “del proceso de reflexión sobre la educación continua y la búsqueda de una enseñanza de calidad”, según ella, la educación continua es una posibilidad para reducir las deficiencias que quedaron durante la graduación. Algo que, según la profesora, en su curso de Literatura ella tenía más énfasis en teoría de qué en las prácticas, mucho más en contenidos centrados en la lingüística y la literatura que en la gramática en sí. Además, dijo que la formación continua es importante para garantizar una calidad significativa de aprendizaje para los estudiantes. Con relación a cuarta categoría que trata el respeto “de los desafíos de una pedagogía del cuidado”, la profesora RGL (2022) expresó que cree mucho en esto y eso surge de su experiencia de más de seis años y dice que cuando se tiene una buena relación con los estudiantes eso influye en la forma en que producirán. Ella también habló desde la importancia de conocer a los estudiantes por su nombre, ya que se sienten importantes.

Respecto a la quinta categoría, que aborda “la experiencia de las intervenciones educativas como posibilidad de satisfacer los intereses de los estudiantes”, la docente dijo que siempre proponer un café literario en que los estudiantes reciben el nombre de libro y tienen que leer y luego tendrían que compartir sus impresiones sobre el libro y hacer una valoración al respecto. Entre estos estudiantes, había un estudiante con necesidades especiales que leyó el libro, pero no pudo realizar la evaluación debido a sus limitaciones. Por eso, según el maestro, ella habló con tú profesor de apoyo sobre el niño y luego le preguntaron nuevamente si realmente había leído el libro, el estudiante respondió que Sí. Entonces el maestro hizo una intervención con una acción adecuada para comprobar si el estudiante había leído el libro que le propuso para contar la historia

con la ayuda desde el profesor de apoyo. Respecto a la sexta categoría que versículo en "el diálogo como posibilidad de rescatar la dimensión esencial del hombre", señaló que a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en muchas situaciones, el diálogo siempre ha sobresalido como medio para resolver situaciones problemáticas, además de posibilitar una capacitación humana. En relación a la séptima categoría que trata de "políticas públicas para la formación continua docente", según ella: "[...] no hay muchos incentivos por parte de las instituciones educativas establecidas".

Por último, en relación a la octava categoría que versículo en "factores responsables del fracaso escolar y los bajos índices de fracaso", lo que el maestro ha descrito: "[...] I Creo que la falla de la escuela está ligada a la evasión, el abandono y el fracaso". Respecto a los bajos índices de fracaso, afirmó: "[...] hasta qué punto ¿Las tasas de fracaso vienen a poner a prueba la calidad de la educación? Si hago esta pregunta, dijo, ¿los números se han convertido en sinónimo de progreso?"

VIII.3.4 DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE DOCENTES FORMADORES E INVESTIGADORES

Queremos presentar una descripción de la experiencia de los formadores de docentes, son dos entrevistados que trabajan con la formación docente en la Secretaría Estadual de Educación del Estado de Goiás, en particular, ambos pertenecen al CRE de Posse, en Goiás. Además de ellos, también entrevistamos a seis profesores investigadores de algunas de las instituciones de educación superior más importantes de Brasil. Involucrando todo el fenómeno de la educación y la formación de docentes como educadores, el Bergoglio (2018) (conocido como Papa Francisco), describió el significado de qué es educar con las siguientes palabras: "Educar no es sólo explicar teoría; Significa, sobre todo, dialogar, hacer triunfar el pensamiento dialógico. Un buen educador quiere aprender algo cada día con los niños, con sus hijos" (p. 134). Así, para el pontífice, no existe una educación unidireccional, sino sólo una educación bidireccional. El dejar ese horizonte de la educación desde una perspectiva humana, por lo tanto, dialógica como decía el Papa Francisco, comenzamos a describir las contribuciones de los formadores de docentes y de los investigadores.

En la primera categoría de esta entrevista, que trata sobre la "concepción de educación", la formadora de docentes FDV (2022) expresó que la educación, para ella, es una práctica que busca

el desarrollo del estudiante no solo para formar lo cognitivo, sino para formar al individuo para que esté preparado para vivir en sociedad. Y agregó que, basándose en Mário Sérgio Cortella, la formación integral necesita ser provocativo y No productivista. Y respecto a la capacidad de formación de los docentes, el formador mencionado dijo que no, pero destacó que esto se debe a que los docentes todavía están muy orientados a los contenidos, atados al currículo propuesto; en definitiva, todavía no han comprendido, según ella, que necesitan conocer el contexto en el que se inserta el alumno.

Además de esta pregunta, ella respondió sobre cómo ven los profesores el mundo de ¿hoy? Hacia qué Señala: “Los docentes hoy se preocupan por el cumplimiento del currículo y el sistema termina siendo responsable de ello”. Y agrega: “[...] También veo que la mayoría de los docentes no se preocupan por formar al alumno de manera integral, preparándolo para vivir en sociedad”. Respecto a la segunda categoría de esta entrevista, que trata sobre “los desafíos de la formación docente”, dijo que uno de los desafíos para la formación docente es la carga horaria excesiva. Por eso, según ella, falta el compromiso de muchos. Otro desafío se refiere a la capacitación lo que muchas veces ocurre al mismo tiempo que las clases, debido a la excesiva carga de trabajo del profesor.

Para la tercera categoría, que se refiere a la pregunta que investiga “si la formación docente hoy carece de fundamentos filosóficos y pedagógicos”, el profesor FDV (2022) afirmó que sí, por qué, según ella, en el ámbito de la evaluación formativa solo tenemos evaluaciones punitivas y decía: “[...] la evaluación se ve como un fin y no como un medio”. Y aun hablando de las valoraciones, señaló: “[...] todavía encontramos montón de opiniones sumativas y punitivas.” Además de eso, ella dijo que nos falta mucha flexibilidad, equidad en la práctica pedagógica, porque, según ella, el estudiante que logró avanzar se debió a la equidad garantizada por el docente. A pesar de, un montón de veces sucede que no avanza porque el docente trata de manera similar, sin considerar el nivel de cada uno.

En la cuarta categoría, que se refiere a “la concepción positivista como único fundamento de la educación”, la docente argumentó que la concepción positivista y muy disciplinaria, basado en contenidos, técnicos, sin considerar el contexto del estudiante, diferencias socioemocionales y conocimientos previos. Respecto a la quinta categoría, que se refiere a la “experiencia pedagógica

en el aula con libertad y autonomía del estudiante”, el maestro entrenador FDV (2022) dijo: “[...] La técnica era tradicionalista, positivista, el estudiante tenía que sentarse y quedarse en silencio, sin voz activa para participar”. Y agregó: “[...] mi clase era muy cerrada para que los chicos no preguntaran nada”. Pero anotó qué cuando el coordinador pedagógico hace su papel de entrenador *comentario*, el profesor trabaja bien. Luego hizo una declaración sobre lo mucho que trabajó en un colegio privado y contó con todo el apoyo de la coordinadora pedagógica para planificar hacia clases y trabajar con tema generador. Esto permitió dar motivación, volviendo siempre al tema generador de la semana. Entonces realmente se produjo el aprendizaje. El docente, en la sexta categoría que se ocupa del “proceso, la formación y entrenamiento teórico”, cuando se le preguntó sobre qué es fundamental en el proceso de formación y al ver la importancia de una formación teórica que cultive la naturaleza y finalidad de la educación y de la escuela, afirmó: “[...] Creo que lo más importante es querer aprender, eso es lo más importante. Es importante, porque si tienes conocimiento, pero no quieres, se puede vincular con el síndrome de Gabriela que dice: 'Nací así, viví así y voy a morir así’”. En la séptima categoría, que trata sobre “la importancia de un proyecto de enseñanza basado en la pedagogía del cuidado”, describió que es fundamental que existan proyectos basados en la pedagogía del cuidado, ya que los educadores tratan con seres humanos que aportan su propia experiencia, sus alegrías y sus dolores. Y concluyó diciendo que la educación básica debe tener proyectos en la pedagogía del cuidado, en la pedagogía de la presencia, como los proyectos de escuelas de tiempo completo que se basan y tienen como base la pedagogía de la presencia.

En la octava categoría de este cuestionario para formadores de docentes e investigadores, sobre “la práctica pedagógica guiada por la valoración de las relaciones de confianza mutua”, el profesor FDV explicó que él piensa que es muy importante trabajar hacia relaciones que alienten el diálogo, respeto, ética y, por tanto, relaciones de confianza mutua. Esto se debe a que el proyecto de escuela de tiempo completo presupone esta práctica, ya que se basa en la pedagogía de la presencia que instiga estas relaciones entre estudiantes, profesores y directivos todo el tiempo, porque el propio proyecto docente lo hace posible. Y en la novena categoría que investiga “cuáles son las características de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los actuales profesores de educación básica en Brasil”, destacó la docente: “[...] es una práctica pedagógica con metodología tradicional, con clases expositivas y explicativas, propias de una práctica productivista y utilitarista

que pertenecen a un proceso mecánico desconectado de la realidad, por lo tanto, sin mucho significado". Y, por último, en la décima categoría de este cuestionario, que aborda "los aportes de la filosofía de la educación y la pedagogía a una práctica centrada en el fenómeno del cuidado", el profesor FDV (2022) afirmó: "[...] la educación básica debe tener proyectos sobre la pedagogía del cuidado, la pedagogía de la presencia como ejemplo del proyecto escolar de tiempo completo, que se fundamenta en la pedagogía de la presencia". Porque, según ella, tiene toda una estructura y proyecto educativo capaz de desarrollar los principios del cuidado de la educación humana.

La segunda formadora de docentes es una docente licenciada en pedagogía con más de 30 años de experiencia, siendo su último rol la coordinación pedagógica de una subsecretaría regional de educación del Estado de Goiás, en la formación y orientación de tutores regionales. El profesor GPR (2022), en la primera categoría de esta entrevista que trata sobre la "concepción de educación", explicó que la educación es algo fundamental para cualquier sociedad, y es imposible que una sociedad se desarrolle sin educación. Cuando se le preguntó cómo ve a los docentes en el mundo actual y si son capaces de formar, dijo que estamos ante un gran desafío en el contexto actual. Según ella, estamos rodeados de mucha información que está suelta, lo que también es un gran desafío para los docentes, es decir, lidiar con tanta tecnología avanzada para quedarse. Esto se debe a que a muchas personas les resulta difícil incluso dar un paso al frente. Ella dijo que todavía cree en el maestro: "Creo que es capaz, pero hay innumerables desafíos, desafíos enormes, si cumplimos con lo que realmente nos proponemos, ya que el propósito de la educación es formar personas capaces de actuar en el mundo, para seguir creciendo en un mundo" de mejor manera, para un mundo mejor. Personalmente creo en el papel del profesor, por supuesto, con mucho estudio e investigación, como la que estás haciendo".

Cuando se le preguntó sobre la segunda categoría de esta entrevista, "desafíos de la formación docente", expresó que funciona con cursos iniciales de grado, lo que ha notado es que aunque trabaja mucho con mucha teoría, la práctica es insuficiente, porque, según ella, en realidad, en la práctica, tiene dificultades para desempeñar su papel. Y concluyó diciendo que el gran desafío en la formación inicial de enseñanza es reconciliar o formar bien en la práctica sin perder la teoría que es extremadamente importante. También destacó estos desafíos desde la capacitación de profesores en materia de educación continua que no puede faltar, porque, según ella, el docente

tiene que estudiar todo el tiempo. Entonces ella ve la dificultad de este docente en relación con su tiempo, su disponibilidad para dedicarse a la educación continua, ya que el docente de educación básica tiene cargas horarias exorbitantes, así como la devaluación salarial, lo que lo lleva a verse obligado a tomar muchas clases para ganar un mejor salario. Entonces no hay tiempo para nada. Respecto a la tercera categoría, que pregunta “si la formación docente hoy carece de fundamentos filosóficos y pedagógicos”, expresó el profesor GPR (2022) literalmente que sus fundamentos filosóficos existen, pero las pedagógicas aún necesitan más atención: “Creo que la parte filosófica está avanzando, pero a la parte pedagógica, creo que le falta un poco más por hacer”.

Respecto a la cuarta categoría, que se refiere a la “concepción positivista como único fundamento de la educación”, la docente dijo que ella no concibe, no piensa de acuerdo con esa forma de trabajar, pues es muy mecánica y, según ella, no es la mejor. Dijo que prefiere y disfruta trabajar de otra manera, considerando que está formando personas en su conjunto y no de manera fragmentada y basada en contenidos. A nosotros que formamos gente qué van a formar a otras personas. Y concluyó que, si trabajamos según la concepción positivista, entraremos en un mecanismo que formará personas que no sabrán pensar sobre lo que están haciendo. Poner eso, necesitamos formar personas reflexivas y pensantes. En la quinta categoría, que se refiere a “experiencia pedagógica en el aula con libertad y autonomía del estudiante”, la docente GPR (2022) declaró que esta experiencia desde la perspectiva de la libertad y autonomía del estudiante es de suma importancia, porque, según ella, tener que formar ingenieros, pero ingenieros que piensan qué cuando construyas un edificio sabrás que habrá gente dentro. Y dijo: “Hoy lo vivo con alegría cuando veo a los estudiantes cuestionarse, porque veo que entendieron el camino”. Y agregó que lo importante hoy es formar gente con pensamiento, porque, según ella, formar “pequeños soldados” No soluciona nada, no vamos a dejar el lugar así. El profesor GPR, respecto a la sexta categoría, que trata del “proceso, formación y formación teórica”, piensa que lo fundamental en el proceso de formación y la importancia de una formación teórica que cultive la naturaleza y el propósito desde la educación y desde la escuela se encuentra en la formación básica, inicial, que se desarrolla durante todo el proceso. Siempre les dice a sus alumnos que una vez que eligieron ser docentes, también eligieron ser estudiantes, y agrega que tendrán que investigar todo el tiempo para no quedarse atrás. E infirió: “La formación teórica es el combustible de un buen docente”. Al abordar la naturaleza y el propósito de la educación y de la escuela, tomando al

docente como mediador y formador de un proceso reflexivo, dijo: “Todo buen docente es ante todo un erudito y es a través de la investigación que surgen soluciones para muchos de nuestros problemas que tenemos en educación”. En la séptima categoría, que trata sobre “la importancia de un proyecto docente basado en la pedagogía del cuidado”, con la pregunta: ¿Qué importancia tiene desarrollar un proyecto docente basado en la pedagogía del cuidado?, el maestro GPR (2022) dijo ver allí "toda la importancia de mundo", por qué, según ella, el maestro tiene mucha sensibilidad y puede posibilitar la creación de puentes con los estudiantes, quienes, según ella, al crear estos puentes se facilita el proceso de aprendizaje.

Y en la octava categoría de este cuestionario para profesores, formadores e investigadores, que aborda “la práctica pedagógica guiada por la valorización de las relaciones de confianza mutua”, la docente afirmó que, a lo largo de su trabajo en el aula, siempre tuvo mucho cuidado con sus alumnos, así como con las personas con las que trabajaba. Dijo que cuando nos cuidamos entre todos Ellos también nos cuidan. Y reiteró que no debemos tener miedo de cuidarnos, porque esos cuidados los recibiremos a cambio. En la novena categoría, “cuáles son las características de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los actuales profesores de educación básica en Brasil”, la profesora dijo que, como lleva un tiempo ausente de las aulas, no se da cuenta de estas características con mucha claridad, pero en lo que respecta a las políticas públicas del gobierno federal (gobierno vigente en 2022), no vio proyectos innovadores que pudieran considerar un cambio en las prácticas pedagógicas hacia otra perspectiva. Ella también dijo que mirando de lejos no vio ningún movimiento. Finalmente, en la décima categoría de este cuestionario, que aborda “los aportes de la filosofía de la educación y la pedagogía a una práctica centrada en el fenómeno del cuidado”, expresó que la filosofía desde educación y la pedagogía pueden contribuir fuertemente a pensar en el proceso de capacitación de profesores y su práctica de acuerdo con el fenómeno del Cuidado. Cuando se habla de capacitación de profesores, ella presupuesta que estos también debe formar al alumno crítico y que tengan la misma preocupación por formar personas más humanas, que se ocupen de formar personas de todos los ámbitos que carecen del concepto de cuidado. Y concluyó diciendo: "Entonces, Si desde arriba podemos hacer este trabajo, creo que la filosofía de la educación y la pedagogía logra llevar esto al docente (el pensar y actuar de la pedagogía del cuidado)”.

Ahora haremos la descripción de pensamiento del “maestros investigadores” El profesor MR (2022). Explica, el respeto desde la primera categoría, sobre "concepción de educación", específicamente sobre “¿qué es para usted la educación y cuál es su concepción de la educación?”, “¿cómo ve a los profesores de mundo de hoy?”, si “ellos son capaces de ¿formar?”, que la concepción de la educación debe realizarse en un horizonte bien ancho además de una lógica binaria, pero en una perspectiva muy fenomenológica y estructural como proceso de enseñanza y aprendizaje, como autoeducación: “Creo que es un proceso de capacitación templado para la enseñanza y para el aprendizaje y poner esa alternancia al alcance de todos los niveles de aprendizaje”. Para ella, siempre enseñamos cuando aprendemos y aprendemos cuando enseñamos. La concepción de lo que es la educación tiene lugar desde la referencia griega: “[...] desde una perspectiva griega, desde qué ellos traen desde el concepto de *Paidéia*, que es una posibilidad de formación en un espacio público democrático y también, a través de la idea de que no se puede formar sin autoformación”.

Profesor investigador MR (2022) complementó que cuando pensamos En educación pensamos en algo más formal, en la posibilidad de establecer una organización para ciertos contenidos y esto de una manera muy cercana a lo que es la instrucción. Pero, según ella, la educación pasa por esa idea de autonomía. Por ello es importante resaltar este aspecto constitutivo del proceso educativo. Sostuvo que cuando piensa que la educación se da en el ámbito de la formación y la autoformación, es allí que necesitamos tener suficiente autonomía para autoeducarnos, dialogar y preguntarnos para seguir adelante, ella también habló sobre el aspecto de la autonomía, señalando la emancipación de términos, con una argumentación sólida, con un concepto, que, según con ella, a nosotros nos da la posibilidad de transgredir.

Sigo describiendo la entrevista del investigador MR, en la segunda categoría, que trata de “los desafíos de la formación docente”, respecto del “uso digital”, de la “búsqueda del sentido de la educación” por parte de los docentes, dijo: “Estos desafíos hoy ocurren en el campo del uso digital en educación. ¿Por qué creo que es un desafío? Porque a veces los profesores tenemos resistencia y tratamos con alumnos a los que les resulta muy fácil trabajar con los nuevos medios”. Porque, para ella, además de la resistencia de los docentes, también tienen la responsabilidad de presentar algo nuevo a estos estudiantes que tienen contacto con mucha información. Y,

parafraseando a Hanna Arendt: "Nuestra responsabilidad de ocuparnos del niño que llega con novedad al viejo mundo". Y concluye que los docentes son los mediadores de esto.

Todavía lidiando con los desafíos de la formación de profesores hoy, El investigador RM informó que tenemos la responsabilidad de mostrar la importancia de profundizar, de verificar las fuentes, que hay estudios e investigaciones respaldadas, que fue toda una vida dedicada a algo, o sea, de alguien que dedicó toda su vida a la investigación, no sólo es una obra de *Wikipedia* qué este dicho eso, y qué es una poderosa desinformación. Según ella, especialmente aquellos que trabajan en carreras de formación docente, es necesario decir esto en relación con usar lo digital: "Lo cual implica la idea de no aplanar lo digital, pero tampoco colocarlo en un nivel demasiado alto, endiosarlo". Segundo ella, explica que lo digital no es posible eliminarlo de nuestra idea de formación actual. Agregó que otro tema que ve es que este es un momento fuerte para buscar cuál es realmente el significado de la educación, porque, según ella: "La educación necesita tener sentido para que la gente se interese en ella". Y, además: "Podemos, como docentes, transmitir a nuestros estudiantes el sentido en esencia de lo que significa educar, de lo que significa formar".

Todavía tratando de proceso de capacitación de profesores, hace una afirmación: trabajando en la carrera, con la formación de docentes, luego formando personas que formarán a otras personas, ella tiene la responsabilidad de mostrar el significado de la educación, porque, según ella, después de la pandemia esto se convirtió en un gran desafío: "Cuando el pueblo acomodado en el espacio privado, con las escuelas vacías después de la pandemia, por eso es una gran responsabilidad demostrarlo".

Respecto a la séptima categoría, que trata de "la pedagogía del cuidado", cuando se cuestiona al docente sobre la importancia de si desarrollar un proyecto de enseñanza en pedagogía del cuidado, propone señalar algunos aspectos sobre los aspectos de Cuidados qué cree importante destacar: "Pensamos que la idea de Cuidados, pero de uno Cuidado qué no se puede confundir con una acogida inocua, ni con una inercia en dar al cariño la importancia de ese Cuidado", aquí ella agrega: "Yo Creo que cuando nosotros hablamos de una pedagogía del cuidado de una pedagogía atenta a los eventos de aquellos con quienes convivimos en todos los ámbitos". Y también reitera que es importante trabajar la pedagogía en el ámbito afectivo y personal. Además, dice que cuando uno trabaja en el ámbito profesional hay que preocuparse mucho por la cuestión epistemológica.

Eso respeto, dijo: "No es suficiente pensar allá solo en el conocimiento, solo en la mecánica de transmisión que es acumulativa, pero también hay que pensar en otra epistemología de otras cuestiones que también aborde el aspecto humano".

Aun abordando la pedagogía del cuidado y su importancia en la formación, el profesor MR habló de la importancia de los valores según Joaquim Severino, es decir, de los pilares de la formación, axiológica, epistemológica y antropológica. Estos pilares para la formación son un referente, porque no sólo tenemos una idea del afecto y la epistemología, sino también de los aspectos ético y moralidad necesaria en apoyo a la relación pedagógica. En la práctica de cada maestro. Y también sobre la importancia de enseñar la pedagogía del Cuidado en capacitación, ella resalta el escuchar: "Escuchar es muy importante. y entonces, tener la referencia de la escucha en este proceso se convierte en una forma importante de respeto hacia las diferencias, por qué si yo no escucho al otro, estoy diciendo que mi voz debe prevalecer sobre la suya". Un tercer elemento de la pedagogía del cuidado, de hecho, se refiere a la cuestión de una relación dialógica que proporcione una posibilidad basada en la escucha, la consideración del espacio epistemológico, axiológico, así como como en la propia concepción ontológica. Y cuando Severino habla de lo "antropológico", sabemos que se refiere también a lo ontológico.

En décima categoría, el respeto "de contribuciones desde filosofía desde educación y de la pedagogía a una práctica centrada en el fenómeno del cuidado", el profesor investigador RM (2022) expresó que los aportes de la filosofía de la educación y pedagogía son de suma importancia, ya que contribuyen no sólo en un momento de fragilidad de la teoría de la filosofía y la pedagogía. La pedagogía como referente de los fundamentos responde a los detalles específicos desde la filosofía de la educación y esto es una contribución muy significativa: "Porque tenemos en la enseñanza de la filosofía la referencia de la autonomía de pensamiento, y lo que respondí en las primeras preguntas hablando desde autonomía en constitución del pensamiento, en lo que Adma llamó verdadera conciencia". Ella vio que si pensamos en estas suposiciones conoceremos una historia desde filosofía desde la educación como la formación se diseñó tanto en el mundo occidental como en otros espacios que no conocemos en la formación, pero que son sumamente importantes.

Para ella, esto es muy significativo: “Asumiendo la especificidad de la educación occidental, entonces los griegos nos han demostrado la importancia la educación desde la época medieval, aspectos del conocimiento que allá se formaron, como el ejemplo de San Agustín con la lectura silenciosa de sus escritos en *De Magistro*”. Además de eso, más tarde, en la Edad Media, Tomás de Aquino el habla de la importancia de la docencia y reflexiona sobre metodologías para trabajar el referente del pensamiento. En este sentido, pensó en la importancia de teorías en la modernidad como el racionalismo y el empirismo, que se están volviendo necesarias para la construcción de un método científico.

El profesor MR también describió que se le da gran importancia a la filosofía según las preguntas que nos apuntan a ella. De ahí que cita a Kant como un filósofo que no tuvo una escritura pedagógica, pero que contribuyó a la filosofía en varios otros campos. En qué sentido, el habla de la pedagogía y el despecho de todo hacía opiniones que nosotros hoy podemos determinar en contra de la idea, del racionalismo: “El racionalismo que allí aparece es bastante cartesiano, pero que se abre a la pregunta desde la imaginación en la formación, por lo tanto, se abre a una posibilidad que se presentará para la construcción del pensamiento autónomo”. Y reiteró: “La aclaración desde pregunta de *sapere escuchar* (“atreverse saber”), y pensando en tener el coraje de imponer los propios pensamientos, este coraje necesario luego de qué la filosofía y sobre todo la fenomenología a inicios de siglo XX”. Como esto, a ella, la fenomenología en este inicio de siglo como contribución desde la educación la idea de una percepción, de una pre-reflexión que, hacia al mismo tiempo. Las preguntas del mundo, de *Epoché*. Y es necesaria una *Epoché* para la suspensión de todas estas cuestiones ya dadas, de modo que desarrollemos un pensamiento autónomo a partir de nuestra esencia de pensamiento. Concluyó destacando que el aporte de la filosofía es muy importante. Y la pedagogía se apropia de estas ideas, de los fundamentos, y desde todo ello se abre a un pensamiento sociológico, antropológico e histórico, que, según ella, dialoga con el pensamiento filosófico. El docente finaliza llamando la atención sobre la importancia de pensar el currículo: “Hay que pensar en mantener estas disciplinas que tratan directamente con las teorías pedagógicas y que brindan soporte para el desarrollo de todas las demás disciplinas que se incluyen”.

Otro docente entrevistado fue el profesor CMI (2022). Con muchos años de experiencia docente en la UFG. Graduado en USP, con maestría y doctorado en la misma institución, siendo también supervisado por la profesora Marilena Chauí.

Frente a la primera pregunta referente a la primera categoría, que trata del respeto de la “concepción de educación” y cuestiones relativas a estos procesos, el profesor del CMI aclaró lo siguiente: “La educación es el trabajo que hace reconocer al humano su humanidad”. Y me explicó que Sólo reconocemos esto cuando reconocemos la humanidad del otro. Dijo también que este proceso de reconocimiento de que todos, tenemos iguales derechos, somos iguales, a pesar de tener diversidad étnica, cultural y económica. Entonces él dijo: “Yo Hago una distinción entre diversidad y diferencia, porque la diferencia concierne a la naturaleza, entonces los humanos somos todos iguales, no tenemos diferencias entre nosotros, tenemos diversidad”.

Al definir el concepto de educación, el profesor IMC dijo: “La educación es el trabajo de llevarnos a reconocer y afirmar nuestra humanidad y la humanidad de otro (característica general de todo humano, independiente de la edad, era, cultura) En última instancia, todos los humanos nacemos con la posibilidad de reconocer y afirmar nuestra humanidad”. Según él, sólo nosotros tenemos esta posibilidad, porque nacimos con esa posibilidad, pero el ser humano, tiene que volverse capaz, tiene que florecer, entonces realmente, reconocemos la humanidad del otro”.

El Profesor CMI afirmó: “La educación es este proceso de llegar a ser humano en acción”. EL profesor también mencionó que Kant, en varios escritos sobre la cuestión de la autonomía, especialmente ese texto sobre autonomía y un texto póstumo sobre pedagogía publicado por la UNIMEP en São Paulo, dirán esto: “Nacimos con la posibilidad de ser humanos”. Sobre esto, el profesor dijo: “Y el proceso educativo nos llevará a eso”. Y continúa: “Educar es exactamente hacer florecer en nosotros aquello que es fundamental en la existencia humana”.

Entonces, ese es el proceso educativo, algo que viene de adentro hacia afuera. Es una especie de transformación profunda en el mundo del espíritu, el pensamiento, la reflexión y la acción. Para él no tiene un pensamiento abstracto, sino una reflexión, ¿un pensamiento su qué? No es instrumental, No sirve de nada como instrumento, pero por eso nos cambia la vida. Kant llegó a decir al final de la metafísica de la moral: “¿Qué tiene precio? No él tiene dignidad y el que tiene dignidad no tiene precio”, es decir, que él tiene dignidad, nadie puede pagar, comprar, vender, y

eso lo hace grande, y valioso. Y señaló: “Si pensamos en qué es la formación, siempre he criticado el énfasis en el psicologismo en la educación, en el didactismo de los años 70 y, por tanto, en la instrumentalidad”. Y agregó: “Yo no hablo de contenidos en educación, mi eslogan es: 'lo que forma no es el contenido, sino la forma’”.

Sobre la cuestión de cómo ve a los profesores en el mundo de hoy y si estos ellos son competentes, el profesor del CMI dijo que no utiliza el término “contenido”, porque lo que enseña no es la metodología, ni el contenido, sino la forma de pensar: “Parece una broma, pero es la forma de trabajar sobre cualquier cuestión, cualquier tema, cualquier argumento, y esta forma es la forma de pensar”. En uno de los capítulos de su libro sobre el significado de la escuela en la formación docente, dice que allí intenta decir qué es una “forma pensante”: “Es la forma pensante, es decir, el pensamiento en buscar el qué y, teniendo que buscar la naturaleza de las cosas, en el momento en que buscas”. Así, según él, asumir un pensamiento de hacer, de acto, no es una metodología, no es un contenido, sino una forma de provocar la inteligencia del alumno.

Y ante la pregunta de si los docentes de hoy son capaces de formar, señaló que en cierto modo no lo son, pero que no podemos responsabilizarlos de ello: “Tenemos que aprender que la formación es un proceso de concientización, ¿con qué? Con el conocimiento, pensamiento todos y cada uno de los conocimientos. Todo lo que lees, lo que escuchas, lo que haces y ves hacer a los demás”. Por eso la importancia, según él, de pensar, de cuestionar, enseñar al alumno a pensar: “¿Y cómo se aprende a pensar? El pensamiento se produce en el cultivo del pensamiento que ponemos en cuestión”.

Según el maestro CMI (2022), y necesario: "Ver lo que no se ve, cuestionar lo dicho, hacer lo que no se ha hecho." Y aun infiriendo sobre la formación, la docencia, el proceso educativo, señaló: “Impartir la clase o la conferencia y trabajar el pensamiento, desde la acción desde pedagogía, desde la capacitación, de la educación, por lo tanto, un docente tiene que ser aquel que no haga ver lo que todos ya han visto, lo que otro autor ya vio, como si tú fueras a volver a publicar el contenido, es exactamente un cuestionamiento” Por eso: “Llévalos a ver lo que no se ha visto, a decir lo que no se ha dicho, y en la acción, a hacer lo que no se ha hecho”. Según él, el papel del docente es provocar la inteligencia del alumno y lo hace, porque reconoce que el alumno es inteligente, es decir, que todos son inteligentes.

Luego el profesor CMI dijo que muchos autores y pensadores, como Aristóteles, como muchos profesores, conferencistas, poetas, pueden provocar los pensamientos de las personas, la inteligencia y por eso nosotros tenemos que hacer que el alumno comprenda el texto, pero sobre todo ponerlo en duda instancia que explique si está de acuerdo o no y por qué. Respecto al proceso de formación y educación como instrumentalismo, dijo: “La instrumentalidad va ganando terreno”, pero es necesario aprender a cuestionar, ya que el ejercicio del pensamiento es plantear la pregunta, cuestionar, presentar nuevas perspectivas.

De acuerdo con el maestro CMI (2022), está pendiente la concepción instrumentista, muchos de los docentes de hoy no se forman: “La mayor parte de los profesores son instrumentistas, por eso ellos no forman, porque sólo repiten lo que dicen los autores”. Y a este respecto de la formación infirió: “El acuerdo tiene que venir de una profunda comprensión del texto”. Pero, según él, No puede generalizarse. Los que no son capaces de formarse están “entrenados” así, es decir, recibieron una formación utilitarista e instrumentalista.

Profesor CMI, cuando se le preguntó sobre la segunda categoría de esta entrevista, qué habla de “los retos de la formación de profesores”, él dijo qué uno de los grandes desafíos desde la capacitación de los docentes es proponer una formación humanista: “Pensamos en una formación profundamente humanista, pero No en sentido banal desde la expresión, no humanos de agua con azúcar, pero que estamos trabajando con seres humanos que no son guardianes de la teoría”. Y reiteró que es el ser humano quien provee el cuidado de la salud de la tierra, de los animales, etc. Y amplió: “Es necesario capacitar profesores bien formados y capaces de pensar, que puedan poner grandes textos en manos de los estudiantes”. Y agregó: “No poner un libro de literatura banal en manos de los estudiantes. Trabajo sobre la ética de Aristóteles basado en la traducción griega original”.

EL maestro CMI (2022), fue cuestionado en la tercera categoría, sobre “si la formación docente hoy carece de fundamentos filosóficos y pedagógicos”, dijo: “¿No es un fundamento filosófico como si fuera una cuña, pero es necesario saber el qué? ir hay que trabajarlo, lo importante es la forma”. Y seguía diciendo tengo que trabajar qué es y definir en aula en el proceso: "El qué él lo hace piensa en voz alta delante de los alumnos, porque estamos provocando su

inteligencia y diciendo: '¡Ven a pensar conmigo!', porque estoy pensando, no estoy pasando la palabra pensamientos ajenos, ¡no!, en el calor, se vive”.

Respecto a la cuarta categoría, la pregunta sobre “la concepción positivista como único fundamento de la educación”, el profesor del CMI señaló: “El positivismo es algo que ya fue superado, entonces esta perspectiva positivista creo que ya fue superada”. Y como algo perteneciente al discurso positivista, él diseño del éxito es una palabra vacía y lo grandilocuente es *un espectáculo*, está vacío.

Respecto a la quinta categoría, que se refiere a la “experiencia pedagógica en el aula con libertad y autonomía de los estudiantes”, aclaró el profesor del CMI: “La educación es ese proceso de desplegar la humanidad, que está en potencial, por eso significa hacer el trabajo.” Además de eso, la educación es como una semilla potencial que sea eficaz; no es una cosa pictórica, sino, por el contrario, se debe trabajar para que se realice.

Según el maestro CMI, en la categoría sexta, sobre “el proceso, de formación teórica”, señaló: “Me hizo daño la manera instrumental, de enfocar la psicología y Didáctica en la educación”, porque, según él, tenía una carga de trabajo con mucha psicología y la perspectiva instrumental en la Facultad de Educación, en la carrera de Pedagogía.

La séptima categoría trata de “la importancia de un proyecto didáctico basado en pedagogía de cuidado”, y al respecto afirmó: “No podemos entender la pedagogía del cuidado como una metodología o una forma de ser, instrumental, mecánica qué vamos a usar y creer que solucionará todo”. Pero, para él, hay que hacer pensar al alumno, ya que no se puede entender la pedagogía del cuidado como algo instrumental, mecánico, sino hacer pensar al alumno, porque no es pensar que es lo que vas a poner aquí o allá y funcionará. Aun hablando de la pedagogía del cuidado como forma de enseñar propia de la fenomenología, el profesor continuó diciendo: “Creo que lo que hace falta es tener una actitud pensante, es decir, una forma de pensar, de pensar con cuidado”. En este sentido, para él, es necesario que todos seres humanos tengan una dimensión filosófica en la formación humana, y esto sería para el doctor, agrónomo, veterinario, para todos en adelante.

En la octava categoría de este cuestionario para profesores, formadores e investigadores, sobre “la práctica pedagógica guiada por la valorización de relaciones de confianza mutua”, expresó que las relaciones de confianza mutua, respeto, ética tienen todo que ver con la pedagogía del cuidado y sobre este carácter humano de la pedagogía del cuidado también dijo que la filosofía, la fenomenología y la pedagogía del cuidado se guían por la valorización de las relaciones, de modo que sea impositivo y puede crear la posibilidad para que todos los humanos reconozcan su humanidad y se humanicen reconociendo a los demás”.

En la novena categoría, sobre “¿cuáles son las características de las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes de escuela?” educación básica desde asuntos actuales en el ¿Brasil?”, destacó: “Creo que es sobre todo la instrumentalidad, pero no puedo decirlo. Espero que ya sean muchos profesores que ya trabajen con una actitud de pensamiento. Entonces esa gente muy conectada a Paulo Freire debe trabajar con una actitud filosófica”.

Y, finalmente, el profesor del CMI, en la décima categoría, que trata sobre “los aportes de la filosofía de la educación y la pedagogía a una práctica centrada en el fenómeno del cuidado”, dijo: “Todos necesitamos seres humanos con dimensión filosófica, no por qué la filosofía sea impuesta, pero hay que crear una posibilidad para todos los humanos de reconocer su humanidad y humanizarse, de reconocer a los demás humanos”. Y reiteró: “Sin filosofía, sin educación, no puedo ser el que Soy, ni haría lo que hice y hago. Por eso es fundamental en mi reflexión sobre la educación”.

Describiendo a otro investigador, el profesor TM (2022), doctor en Historia de la Educación, exprofesor de la UFG y exservidor desde SEDUCE. Con relación a la primera categoría, la que consulta sobre el respeto por la “concepción de la educación”, para el investigador: “La educación es vida social, es decir, práctica social inherente y la condición humana.” En qué, es decir: “No hay sociedad, comunidad, tribu, grupo social sin procesos educativos y sin vicio expresó.” Según el profesor MT, en esta práctica social hay que considerar cuál es el proceso educativo, que esté involucrado en sociedad, cultura y educación, y cuando esta educación en la historia se institucionalice en la escuela. Hoy en día, según ella, la educación también se da en los movimientos sociales, que son dimensiones sociales conectadas e históricamente interdependientes. Por tanto, para ella la educación es vida social.

Aún ligada a la primera pregunta, a la profesora se le preguntó cómo veía a los docentes en el mundo actual y si son capaces de formarse. Para ella: “Los docentes hoy en día estamos teniendo grandes dificultades, porque vivimos en un momento histórico que se puede llamar un 'rito de paso', es decir, el compromiso con unas cosas y la ruptura con otras, de modo que, si los docentes no lo hacen, No podrán formar nuevas generaciones”. En este sentido, para ella, citando a Baumann: “La sociedad moderna es una sociedad líquida y si no entienden esto, no lo entenderán”.

Al maestro TM, cuando se le preguntó sobre la segunda categoría de esta entrevista, la que habla de “los desafíos de la formación docente actual”, señaló lo siguiente: “Los docentes de hoy necesitan entender muy bien la escuela en la que se formaron, la escuela que tenemos y lo que no pueden repetir, porque los niños y los adolescentes que tenemos hoy son diferentes y él está formando seres humanos para un futuro diferente”. Entonces, según ella, no es posible que la maestra trabaje con la misma perspectiva: “El problema es que los profesores de hoy son muy positivistas, orientados a los contenidos; ellos piensan qué si conocen bien el contenido ya eso es suficiente, pero sabemos que además de eso necesita ser reflexivo, tiene que ser crítico”. En este sentido, señaló: “y luego, si los profesores no entienden eso, si no abandonan el modelo en el que fueron formados, si no entienden eso, no serán capaz de formar nuevas generaciones”. Y, sin embargo: “Es necesario estudiar, tener voluntad de estudiar e innovar, pero si no hay cambios, aquí en Brasil no avanzaremos”. Tirando del hilo de la historia de la Educación, recordó que al final de los años 90 y comienzos del 2000 tuvimos grandes transformaciones. Dijo que comenzó a enseñar cuando aún era estudiante, pero después de la última LDB 9394/96 la maestra no podría más enseñar: “Por eso que fui a Posse, ya que desarrollaba un proyecto con la SEDUC que era poner fin a los cursos normales y formar a todos los docentes en Pedagogía”.

Cuando se le preguntó sobre tercera categoría, sobre “formación docente”, específicamente si pensaba que la formación docente carecía de fundamentos filosóficos y pedagógicos, respondió afirmativamente y agregó que en la base está el “rito de iniciación”. El profesor TM reiteró que esta formación no puede dejar de mirar la tradición y darse cuenta de que la construcción de pensamiento pedagógico fue creada históricamente, así como los avances científicos y tecnológicos

alcanzados y la comprensión de desigualdades en calidad, como el acceso a la educación fue producida por los avances del capitalismo global y todo el pensamiento positivista que está debajo.

También fue cuestionada sobre las deficiencias en la formación docente. A lo que la docente TM argumentó: “Creo que hay que cuidar el dominio de la lengua materna, y de los conocimientos básicos, el espacio, el tiempo, el razonamiento lógico y la lectura crítica de la realidad, lo que implica una visión crítica, sociopolítica, económica, cultural y ecológica.”. Y complementando todo curso de formación docente, se tiene que pensar en esto, que cualquier docente de cualquier materia debe tener dominio de la lengua materna. Además, según ella: “Justo ahora se debe crear interés por la lectura y el estudio, ya sean textos científicos o literatura; hay poco interés en una experiencia cultural más diferenciada e integral”. Para ella: “[...] ellos no saben visitar una exposición de arte, no van al cine y cuando vienen a Goiânia vienen a *espectáculos de música country* y a comprar en el *shopping*”. Por eso los cursos de formación deben pensar en esto. Además de eso, Tienen una visión moralista del mundo frente a las realidades que se viven hoy en la escuela. Según ella, tenemos diferentes familias, niños y adolescentes con sufrimiento existencial, así como tenemos estudiantes con retraso pedagógico con deficiencias de aprendizaje producido para el sistema, la escuela. En este sentido, las políticas públicas tienen que provocar una discusión democrática en el interior de las escuelas y escuchar a los estudiantes, porque los estudiantes tienen algo que decir, basado en lo que ven en la realidad. Y el docente debe ser el protagonista. Al respecto, dijo: “Faltan políticas públicas oficiales enfocadas a la educación continua; poca apertura a lo nuevo, a comprender la importancia de la comprensión social y ética de la propia profesión. La resistencia que genera la devaluación de la carrera, que provoca la baja autoestima”.

Refiriéndose a la cuarta categoría que trata de la “concepción positivista como único fundamento de educación, lo que ella piensa sobre la perspectiva positivista”, dijo que desde el punto de vista humanizador es una postura epistemológica que es necesario superar, pues contraponen sujeto y objeto; Así, durante dos siglos nuestra escuela ha funcionado separando sujeto y objeto. Y el pensamiento hegemónico de capitalismo que se renueva según los intereses económicos del mercado mundial, es decir, es pensamiento liberal. Y concluyó diciendo que el aula es una vía de doble sentido.

Ya en la quinta categoría, la que si se refiere a "experiencia pedagógica en el aula con libertad y autonomía estudiantil", la profesora TM (2022) dijo que inició su experiencia cuando tenía 19 años y destacó que fue una experiencia muy rica y diversa, con Historia General y Brasileña, OSPB y Moral y Cívica, cuando era estudiante de Ciencias Sociales. Además, dio clases en escuelas secundarias públicas, en una escuela privada y cursos complementarios, por lo que toda esta experiencia la tuvo antes de graduarse, ya que aún era estudiante. Dijo que tiene dos títulos, una Licenciatura en Ciencias Sociales y otro de Grado en Ciencias Sociales que le dio el derecho a ser docente, profesión que señala siempre. Cuando empezó el trabajar en facultad de educación, el modelo metodológico desde facultad era el positivista, esto seguido de la pedagogía americana con objetivos, contenidos y metodologías. Sin embargo, según ella, no siguieron este modelo al pie de la letra.

Todavía el respeto de su experiencia pedagógica, ella resalta su compromiso en capacitación lo cual iba en contra de la concepción positivista, pues incluía también la lectura de obras clásicas y libros enteros de literatura, llevó a cabo una metodología diferente: "Rara vez aplicamos evaluaciones objetivas, siempre privilegamos respuestas más disertativas que objetivas, estimular el dominio de lo subjetivo y el dominio de la escritura. Llamamos y hablamos en privado, separamos las pruebas y dijimos que hay que hacer un curso de portugués". Además, garantizó la libertad y autonomía del alumno centrándose en las interrelaciones, ya que buscó siempre un contacto estrecho con sus alumnos, además de animarlos a observar la realidad inmediata, animándolos a discutir noticias periodísticas, etc. Y, sobre todo, les exigía leer bien los clásicos de la literatura brasileña y latinoamericana. Luego leyeron a Jorge Amado, Graciliano Ramos, Aloísio de Azevedo y muchos otros autores.

En este sentido, el profesor TM informó que, en la historia de la educación, además del análisis de hechos, se rescata el pensamiento pedagógico brasileño y las luchas sociales por la educación, tanto conservadores, progresistas y transformadores. Sus pasantías, por decisión colectiva, fue llevada a cabo en escuelas públicas. A finales de los años 70, ellos eran inundados por temas y textos de un modelo que discutía la escuela fuera de un modelo estrictamente positivista. En sus discusiones comenzaron a participar Bourdieu y Passeron, Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, entre otros. Los fundamentos del departamento de educación eran muy sólidos. En

cuanto a experiencia pedagógica, a un aprendizaje que garantice la autonomía y libertad de pensamiento de tus alumnos, el aprendizaje más significativo, era el fomento de la autonomía y la libertad de pensamiento que impulsó en sus alumnos de la facultad de educación, pero también los animó a la discusión respetuosa de las ideas en el aula para formar docentes ciudadanos y capaces de discutir fundamentos lógicos en la defensa pública.

En la sexta categoría, sobre "proceso de capacitación y desde la importancia de la capacitación teórica que cultiva la naturaleza y el propósito de la educación y la escuela", dijo el profesor TM que en el mundo hoy en día, los propósitos de la educación y la escuela son sociales y políticos, ya que apuntan a formar seres humanos para una vida plena o formar seres humanos subordinados al sistema capitalista. En este sentido, dice que la pedagogía del cuidado ve el propósito de que tanto la educación como la escuela son sociales, políticas y espirituales. Al respecto, sostiene además que hoy tenemos esta dicotomía: o nos entrenamos para una vida plena o para ser seres subordinados. Al respecto, dijo: "Lo importante en la formación docente es la competencia teórica, que es el dominio de los conocimientos históricos y actualizados de la materia que imparten". Y, sobre todo: "La comprensión de la realidad social escolar de sus estudiantes, como hoy en Brasil la producción académica sobre el sistema educativo brasileño es rica, calificada y valiosa". En cuanto a la producción a la que se refiere, es sólo producción académica, ya que la escuela no cuenta con investigadores para eso.

Así, para la MT se crean habilidades teóricas, científicas y pedagógicas en el acercamiento constante y creativo al mundo de los niños y adolescentes. Y esta es la conducta ética, moral y afectiva en las prácticas disciplinarias y de evaluación. Desde esta perspectiva, enseña que tenemos que superar prejuicios, hacia nuestras prácticas que son disciplinarias y evaluativas que están imbuidas de los más variados prejuicios. Para ella, el docente debe estar dispuesto a formar seres humanos para una vida plena y no seres subordinados, pues es imprescindible una lectura crítica y cuestionadora de la realidad del mundo, que tendrán que afrontar y las perspectivas de futuro que encontrarán los estudiantes y los profesores, los estudiantes llevan el rostro de uno mundo diferente. La realidad de los jóvenes de hoy es que todo se desliza, todo es vacío, todo se difunde, sus vidas no tienen línea, dijo. Su vida no tiene fundamento.

Profesor TM (2022), al ser preguntado sobre la séptimo categoría, respecto a “la importancia de un proyecto docente basado en la pedagogía del cuidado”. afirmó: “No tengo mucha lectura para hablar sobre la pedagogía del Cuidado. No tengo base teórica sobre esta dimensión”. Y agregó: “Lo que aprendí fue a considerar intuitivamente esta práctica pedagógica importante que desarrollé en una escuela primaria”.

MT todavía anotó qué tiene cautela para hablar sobre la práctica y el fenómeno del cuidado, pero subrayó que “el secreto es seguir el Evangelio”. Y haciendo una lectura del Papa Francisco y sus libros sobre la educación desde la perspectiva del cuidado, afirmó: "Lo que entiendo del fenómeno del cuidado es volver al Papa Francisco, es decir, seguir sus sugerencias". En este sentido, para ella, las mejores definiciones del fenómeno del cuidado son las parábolas historias bíblicas del buen samaritano y el texto de Jesús en el camino a Emaús. Según TM, la pedagogía de la atención está muy enfocada a la salud, pero la parábola de bien samaritano y muy educativo. En este sentido, piensa que el coordinador pedagógico tiene que ser el buen samaritano, que tiene que curar las heridas, trabajar la autoestima. Así, para la MT, la pedagogía del cuidado comienza en la relación con el maestro, en la que éste tendrá las mismas actitudes hacia sus alumnos inspiradas en el cuidado del buen samaritano. Entonces el docente escucha, acoge y acompaña, y como lo hacen las madres, debe hacerlo con sus alumnos. La compañía, para ella, no es sólo una presencia, sino una continuación de conversación y genera discusión, que en consecuencia genera asociación, que genera comunión al partir el pan. Desde esta perspectiva, el profesor se da a conocer, porque si se da a conocer, el alumno también se da a conocer.

En cuanto a la octava categoría de este cuestionario, que trata de “la práctica pedagógica guiada por la valoración de las relaciones de confianza mutua”, Para la MT, la pedagogía del cuidado se guía por la valorización de las relaciones de confianza que ocurren entre profesor y alumno, en qué ambos construyen una relación de confianza, respeto, ética, escucha y aceptación. Estos son recíprocos y fundamentales para la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que los profesores se sienten motivados para enseñar y los estudiantes para aprender. Todo ello porque se crea un clima de empatía y reciprocidad. Y la compañía de ellos y con ellos genera y es eficaz en la presencia que se produce en el diálogo.

En cuanto a la novena categoría, la que investiga “cuáles son las características de prácticas pedagógicas desarrolladas por el profesor desde la educación básica desde asuntos actuales en Brasil”, la docente prefirió no comentar porque ya no estaba en el aula.

Por último, sobre la décimo categoría del cuestionario, "de contribuciones de la filosofía de la educación y la pedagogía a una práctica centrada en el fenómeno del cuidado", el maestro MT (2022) afirmó que la pedagogía del cuidado de los demás comienza dentro de la escuela y se puede decir que comienza primero en la relación entre el coordinador y los docentes. Además, como ella nos describió, la pedagogía del cuidado, la pedagogía de la emergencia, la cultura de paz, los movimientos sin fronteras, la defensa del medio ambiente, etc. Todo esto está relacionado con el discurso del Papa Francisco en la carta de Amazon.

Otro profesor investigador entrevistado fue SL (2022). Trabaja en la UCB, tiene maestría, doctorado y posdoctorado. Es autor de la Pedagogía Alfa, que estudia desde hace más de diez años. Sus temas giran en torno a la Pedagogía de la Presencia, la Proximidad y la Salida en diálogo con la Pedagogía del Cuidado. Frente a la primera pregunta referente a la primera categoría, que trata de la “concepción de la educación”, SL (2002) Informó que para él la educación es: “[...] un elemento inherente a la condición humana, por lo que siempre tiene una perspectiva de humanización”. Un primer aspecto del proceso educativo es humanizarse, educere, que no significa simplemente quitar cosas, como sé o no sé, sino humanizarse. Además, para él también hay un segundo aspecto que es la socialización desde *ducere*: “[...] estás siendo conducido y eres conducido a través de una dinámica de sociabilidad, es en la familia, en la escuela o en la comunidad”. Para él: “Ahora, más recientemente introdujimos e incorporamos este tema o este concepto de educación como profesionalización”. Todavía: “Es una educación que lleva a esto, lamentablemente corremos el riesgo de ver la educación como un proceso que llevará a la profesionalización, esto nos involucra a nosotros”. Y él concluye diciendo: “La educación para mí es un proceso de humanización, de socialización y ahora también de incorporar este tema de la profesionalización”. Además, para él: “La educación para mí es este movimiento tridimensional [...] Y hay profesores como ellos, que ingresan en esta ¿lógica?”. En qué sentido, El profesor LS hace una reanudación en la historia desde la educación describe estas tres concepciones hasta el día de hoy: “A partir de la Edad Media se pensó en la humanización, luego los científicos, teóricos,

sociólogos y pedagogos pensaron en la socialización, doscientos años después los agentes han invertido en el tema de la profesionalización. Así que se capacitó a los docentes para satisfacer una demanda en detrimento de las demás”.

Luego el profesor investigador LS (2022) hizo una declaración hablando desde su experiencia como investigador durante su maestría, que le dio cierta propiedad en la que intentó evaluar los tres fines de la educación contemplados en la Constitución Federal, que es el pleno desarrollo del estudiante, ejercicio de la ciudadanía y habilitación para el trabajo: “Cuando se le pregunta, ¿por qué está en la universidad y por qué realiza un curso de educación superior? El 90% dice que es porque quiere calificar para el ejercicio profesional”. Entonces, para él, el ejercicio de la ciudadanía y la socialización son secundarios, pues fue en este movimiento donde también se formaron y trabajan los docentes.

Cuando se le preguntó si los profesores de hoy son capaces de formar, SL declaró: “Es difícil decirlo, pero creo que es un desafío, porque toda la lógica de la Ilustración, aunque arrojó luz sobre la humanidad, últimamente ha desencadenado un proceso tecnológico muy fuerte en el que los profesores son muy más instrumentalizadores de metodologías y tecnologías”. Por tanto, carece de un procedimiento de ayuda, para que los estudiantes puedan pensar y repensar haciendo preguntas más filosóficas. Un gran desafío, de acuerdo con él, aprender a hacer preguntas y ambos dar respuestas. De modo que él comprendió que cuando hay un movimiento más innovador, más reflexivo, con un enfoque más fenomenológico, que busca sentido existencial, profesional y social, también hay muchas resistencias. En este sentido, los teóricos, los clásicos, como Sócrates, Platón, Aristóteles, contemporáneos como Heidegger y muchos otros, no pasaron a la historia porque defendieron una teoría o porque dieron respuestas, sino porque ayudaron a formular preguntas.

Hacia ser cuestionado sobre los desafíos de la capacitación de los docentes de hoy, el profesor SL dijo que el primer desafío es superar: “[...] una lógica más rígida donde todo el mundo habla de carreras, de todo como algo rígido y demás”. Así, para él: “[...] el sendero siempre nos recuerda a un ferrocarril”. Luego citó la poesía de Manoel de Barros que trabaja en la figura del rastro de hierro, pero hay que lanzarse hacia una lógica de movimiento, de Bauman, él dijo: “Así que el gran desafío actual es pasar de un paradigma más rígido (ferrocarriles, vías, senderos) hacia un paradigma de circulación más libre”.

Un segundo desafío, según él, es salir de una lógica binario. Nosotros estábamos formados en un Lógica binaria de teoría/práctica, profesor/estudiante, bien/mal. Toda nuestra cultura occidental, desde el mito de la cueva, se basa en la lógica binaria. Esto fue apelado por la iglesia durante toda la Edad Media: es bien/mal, Dios/hombre, pecado/gracia. Y ahora claro/oscuro, tecnología/manual, etcétera. Entonces, este es el segundo desafío: abandonar una lógica binaria e introducir una lógica terciaria, tridimensional, como la lógica de la pedagogía Alpha. Paulo Freire, cita, que el pensamiento binario generalmente domina y que el pensamiento más tridimensional siempre incorpora al tercero. Desde Moran, nosotros funcionamos con el tercer lado, completó. Entonces, como nosotros presentamos ¿Un tercer desafío que no conocemos?Cuál es el desafío, qué es inusual, qué es aleccionador, ahí es donde entra en juego la fenomenología, simplemente la necesitamos en la medida que necesita buscar el sentido, la razón de ser de esta historia.

Y el tercer desafío es precisamente para ayudar aquellos jóvenes y aquellos profesores a pensar qué tienen una razón de ser, de existir, tienen un propósito, un significado. Para algunos, dijo el profesor, el sentido es ganar dinero, para otros, es tener una propiedad, a otros más, es casarse y formar una familia. Pero debemos intentarlo existe un sentido más grande que simplemente acumular bienes o tener una posición social, afirmó el profesor. Y continúa: “Entonces señalas la cuestión de lo trascendente, que no tiene por qué ser una cuestión religiosa, pero ese es el fenómeno, señalas el significado. vivo para ¿qué? Entonces gran parte del drama de la humanidad y por qué no tenemos una razón Para vivir, no tenemos ningún significado existencial”. Cuando se le preguntó si la formación docente hoy carece de fundamentos filosóficos y pedagógicos y, de ser así, qué deficiencias enumeraría, el profesor LS dijo que más de qué decir el qué y positivo o negativo existe un esfuerzo doblemente en la línea de la formación docente. Él, quien participa en Oped,(Ciclo de Talleres Pedagógicas para la Docencia.) que es una organización nacional vinculada a la investigación en educación, dijo que conoce que de las líneas de investigación que se están trabajando, más de 50 formaciones docentes son de mayor demanda.

Según él, nos damos cuenta de que en el país existe este volumen de investigación, es decir, una amplitud del problema que no podemos resolver. Luego, agregó: “A nivel de pregrado tenemos un problema en la formación inicial de los docentes de pregrado: una formación muy intelectualizada”. Así, enumeró algunos desafíos: primero, existe una desconexión entre el proceso

de formación inicial y el desempeño, luego en la docencia; En segundo lugar, después de completar el proceso de formación, no te preocupas en ser maestro, pero él quiere tener un título para presentarse en concurso público, y muchos para tener un título, entonces la calidad hoy es muy baja; tercero, cuando se prepara en una lógica limitada el su ejercicio también será limitado, por eso la devaluación del ejercicio de la docencia. Entonces, añade, todo esto descalifica al profesional de la educación.

Ahora, al ser cuestionado en el qué pensar desde la concepción positivista, de pensar y hacer educación en su horizonte de significado en la realidad del tipo técnico-instrumental como fundamento único de la educación, así como cómo fue la experiencia del sentido de superar la concepción de la formación como formación, como dominio de contenidos y metodología, LS explicó que en primer lugar, el positivismo tuvo mucha fuerza en los últimos siglos; Somos casi rehenes de esta lógica, somos positivistas, por eso vivimos en una lógica positivista, que es exactamente la vía del tren. Cuando se trabaja con epistemología, en varios enfoques (con fenomenología, la hermenéutica, la crítica histórica, etc.), pero termina con la necesidad de No afrontarlo, porque todos nosotros (como se les explica a los estudiantes) somos positivistas en cierto modo. Entonces cual el ¿desafío? Para él: "Entonces nosotros trabajamos en presencia, en la dimensión conceptual en Conectividad con la experiencia. Y al principio un simbolismo o una metáfora, o algo de arte, de lo estético".

El maestro SL, al ser cuestionado sobre la experiencia o la práctica pedagógica en el aula y sobre cómo abordó las preguntas de enseñanza en la clase, con la autonomía y libertad de los estudiantes, dijo que, en la lógica binaria, positivista, la autonomía y la libertad son insignificantes. Pero si tenemos una dinámica tridimensional, más integradora y conectiva, aparece la libertad y se comienza a construir la autonomía. Dijo que cuando el maestro este presente, cuando trae presencia, eso provoca la autonomía y la libertad. También dijo que la fenomenología no es recuperar lo ya dado, sino encontrar un nuevo significado, componer nuevos significados.

Y respecto de lo fundamental en el proceso formativo y cómo ve la importancia de una formación teórica que cultive la naturaleza y finalidad de la educación y de la escuela, el profesor SL señaló que actualmente la técnica está ahí, siempre llega a nosotros, pero la ética siempre debe venir con la técnica. Si somos gente de diálogo, ¿cómo ejercitamos este diálogo? Este es el primero

desafío. Y, segundo en línea desde el objetivo, hoy no tenemos más propósitos. Trabajamos más con objetivos. Todo el mundo tiene objetivos que alcanzar y lo olvidamos, fenomenológicamente, tenemos que trabajar más en el propósito y no en las metas y objetivos que son inmediatos, según él. En este sentido, dijo que podemos utilizar todas las tecnologías y metodología, ser activo, pasivo, pensativo, ser ellos tal cual son, pero ellos tienen que alcanzar un objetivo. Como esto, se establece un criterio entre una meta, un objetivo, o un propósito. ¿Cuál es el propósito de alcanzar las metas? Las tecnologías, como instrumentación, como medios, ¿son importantes? Como medio, sí, pero no como fin, en su concepción.

Al ser cuestionado sobre la importancia de la enseñanza basada en la pedagogía del cuidado, el profesor SL partió del principio de que el cuidado es diálogo y él dijo que el diálogo es una cuestión existencial. El ser humano es dialógico, eso lo recupera de Sócrates, dijo el profesor, mientras no hacía más que dialogar en la plaza. Después Platón construyó toda la filosofía además del mito de la caverna, que es el ejercicio de la dialéctica. A esta dimensión dialéctica más platónica asocia el profesor Paulo Freire, ya que Freire lo llamó “dialogicidad”; Aristóteles, a su vez, también trabaja con esto. Segundo LS, En la percepción del diálogo, Paulo Freire dice que es el diálogo el que tiene una razón de ser: “Entonces yo tengo a estos tres teóricos como presupuesto teórico del diálogo: Sócrates, en dimensión más dialógico, Platón, en dialéctica, y Aristóteles, en dialogicidad”. El diálogo, para el docente, es triálogo, pues siempre involucra tres sujetos. Establece un diálogo con miras a la transformación, e infiere: “Tres mediaciones, recupero a teóricos más contemporáneos: Buber que trabaja el diálogo más como relación que y más socrático, luego Boaventura de Souza Santos, el encuentro aristotélico de un conocimiento más dialéctico, la contradicción de un conocimiento más dialéctico”.

Para él, uno proyecto en pedagogía de Cuidado es importante, pero no concebir el cuidar como una simple protección sino como un cultivo, una siembra, que permite que la persona continúe desarrollándose, que sea él mismo, en la naturaleza. Además, en este proceso de cultivo, tenemos rupturas de la persona, depredación de la naturaleza donde no estamos cultivando, sino destruyendo: “Para mí cuidar sería cultivar, crecer y sanar. El cuidado es un diálogo entre cultivar (hacerlo crecer) y sanar las heridas, los fragmentos, los procedimientos que quedaron truncados para que ese cultivo continuo”. Para él, se está introduciendo una dinámica dialógica. Así

interactúa el diálogo entre cultivo y curación: “Cuando curas carne, como la cecina, le agregas sal para que no se eche a perder. Sólo quiero decirles que cuando pienso en el cuidado, surgen estos dos movimientos”.

El profesor SL, al ser preguntado sobre la octava categoría, sobre cómo su práctica pedagógica ha estado guiada por la valorización de relaciones de confianza mutua con el maestro, dijo que él a través de diálogo y aspectos de su pedagogía Alfa de cómo encontrar, presencia y salida: “También trabajo el diálogo en la pedagogía Alfa, es decir, el diálogo al principio es una relación desde la pedagogía Alfa, y una reunión, y una conversación, pero también tiene el tema de la contradicción”. Y reiteró que tiene que abrirse a nuevas posibilidades y en fenomenología señala nuevos encuentros, nuevos horizontes.

EL maestro SL (2022) infirió que los profesores de hoy, son mucho más instrumentalistas en metodologías y tecnologías y, por tanto, positivistas. Para él, los profesores siguen siendo casi rehenes de esta lógica, por que el positivismo era muy fuerte en los últimos siglos, de modo que, de una forma u otra, son positivistas, pues viven la lógica del entrenar por entrenar, mecanicista y reproductiva. En este sentido, dijo: “Entonces lo que entiendo es que cualquier movimiento más innovador, más reflexivo, con un enfoque más fenomenológico, que busque en el sentido existencial, profesional y social hay una gran resistencia”.

El profesor SL (2022), al ser consultado sobre la décima categoría, que investiga los aportes de la filosofía de la educación y pedagogía para una práctica frente a el fenómeno de Cuidado hoy en E.B. en Brasil, él dijo que, todo supuesto básico de todo proceso educativo es filosófico, no concebido como una recuperación histórica, de teóricos y teorías, sino como un ejercicio de pensar, de formular preguntas y cuestionamientos.

Se realizó otra entrevista al profesor SR (2022). Tiene maestría y doctorado en Educación, y es miembro de la UCB. Respecto a la primera categoría, que trata de “la concepción de educación” y si los docentes de hoy son capaces de capacitarse, dijo: “Tengo la impresión de que la educación es la institución que creamos para que las generaciones más jóvenes no empiecen de cero”. Y al respecto continuó: “La educación es ese espacio de compartir que la sociedad ya ha acumulado desde el punto de vista cultural, cada juego de fuerza de es importante y no es importante”. De acuerdo con SR, en una perspectiva sociológica, en la educación debe ponerse

más influencia al servicio del mantenimiento (reproducción de la sociedad, menos transformación). Y él dijo: “De todos modos la educación tiene una importancia singular para que la sociedad no parta de cero”.

Ahora bien, sobre la tarea de la educación en el contexto actual, atendiendo a la complejidad de este proceso, dijo: “Pensando en el tema de los docentes, ¿cuánto más vivimos en una sociedad acelerada como la de las últimas décadas en Brasil, además de que la tarea de educar es complicada e l qué hacer parte entre el pasado y el futuro, es, todo lo que hemos acumulado”. Para él, llamamos componente curricular o disciplina a todo conocimiento acumulado, tanto lo que es relevante como lo que no lo es.

Entonces, él concluye qué en el guión de la educación el maestro cumple un papel muy importante y único, porque: “[...] el docente es esa figura que tiene el papel de tender puentes entre el pasado acumulado, algo significativamente esencial con algo significativo en el futuro”. En este sentido, amplió la discusión diciendo que estamos haciendo nuestra tarea de manera adecuada, por qué nuestro desafío es complicado: “[...] desde esta perspectiva, ni siquiera tenemos una educación tradicional en el sentido de estar orientada a contenidos o mucho menos liberal o revolucionaria transformadora, entonces la gente está a mitad del camino, es decir, no hace ninguna de las dos cosas”. En este sentido, a partir de datos educativos de Brasil, no existe una perspectiva de contenido ni transformadora. Somos 2.800.000 mil docentes, eso no quiere decir qué se tiene mucha gente y el trabajo duro, Pero eso no es suficiente: o estamos bien capacitados para hacer lo correcto o no, explicó el profesor.

Ver qué en educación lo qué sucede con nosotros profesores y que cada semana nos adherimos ingenuamente, seguimos una nueva moda, y las tendencias se dan como en una pasarela de moda, si hay una nueva tendencia, queremos adoptarla, pero en cuanto nos establecemos en una, aparece otra nueva: “Tomemos este inicio de año ahora, todas las escuelas brasileñas celebrarán los días de enero hablando de nuevos desarrollos en educación, lo hemos estado haciendo durante décadas cada comienzo de año”. En este sentido, señaló: “Creo que es fascinante la capacidad humana de acoger, además de que aprendemos a pesar de la escuela”. SR también dijo: “A pesar de la escuela, a veces aprendemos a pasar de una cuestión laboriosa, porque si tuviéramos que mantener el sistema, aun así, el ser humano tiene una tremenda capacidad de

aprender, más que una perspectiva renovada o una educación conservadora”. Y concluyó: “La falta de coherencia en la educación parece ser gravísima para poder culminar los procesos”.

Para él, la gente siempre este atrás "de una bala de plata" quiere resolver todos los problemas de educación. Y reiteró que hay que hacer al menos lo básico: “¿Pero ¿qué es literalmente lo básico? ¿Qué es el contenido básico, por ejemplo? En el BNCC intentamos afrontar este debate, pero no podemos escapar de la conformidad”.

Todavía lidiando con esos cambios en educación, como el de BNCC, o la nueva enseñanza media, así como el papel de maestro en todo ese proceso, SR expresó lo siguiente : "La intención de itinerarios es muy buena no hace falta tener la escuela como toda una fábrica haciendo lo mismo todo el tiempo, pero nuevamente la estrategia misma que se propone es crear una enseñanza promedio como *netflix*” Y defendido que lo peor de todo esto es que quienes más sufren son el grupo más popular, que de hecho es el sector que necesita estar dentro de la escuela para lograr el avance social.

Por eso, para SR, cometemos errores en educación, cometemos errores todos, pero siempre sufren esos errores los que más necesitan educación. Porque a través de la educación podrán cumplir su principio social, podrán buscar un destino diferente al de sus padres, abuelos, bisabuelos, entonces: “Es un delito que la gente cometa errores'. Aquí hay un dilema para la sociología, la filosofía, la historia, las humanidades, porque somos portadores de la humanidad [...] podemos seguir teniendo una matemática inhumana, una física inhumana y aumentar la carga de la filosofía, pero esto no resolverá los problemas de la escuela, esto es una ilusión [...]”.

Sobre la cuestión de si la responsabilidad de humanización y de los componentes curriculares”, argumentó SR (2022): "Entonces, hoy lo que tenemos es un fracaso de las titulaciones, de la formación inicial, ya que todo el peso ha recaído en la formación continua”. Para él, la formación continua debe ocuparse de lo que la formación básica no hizo. Debe tener en cuenta los cambios que se evidencian en las nuevas generaciones, cómo aprenden los estudiantes ahora (didáctica), etc. Es un mundo de contenidos que no se resolverá a principios de año. En este sentido, para él: “No es una cuestión de culpa, pero la formación docente es la formación propedéutica y disciplinaria de humanidades." Y concluyó que es esto uno especie de círculo vicioso que los docentes están mal capacitados, que no forman estudiantes desde la educación

básica, qué ellos son aquellos estudiantes mal formados que se convertirán en los profesores del futuro, etc.

Cuando se le preguntó sobre la segunda categoría de esta entrevista, que trata sobre “los desafíos de la formación docente” hoy, habló de tres desafíos: uno propedéutico, uno didáctico y uno de generación relacional: “Primero, la formación propedéutica (contenidos) especialista necesita saber el qué enseñar; en segundo lugar, la didáctica: tenemos una generación diferente no se puede enseñar como a nosotros nos enseñaron; en tercer lugar, la generación relacional, nuevo contenido desde la generación actual: escritura/automatización de la escritura e inteligencia artificial”.

El profesor SR (2022), al ser consultado sobre la tercera categoría, que cuestiona “si la formación docente hoy carece de fundamentos filosóficos y pedagógicos”, dijo: “No carece, por qué existen fundamentos filosóficos, aunque no sean los mejores. Ellos son: tecnicismo, instrumentalismo, positivismo”, una capacitación de profesores tiene fundamentos filosóficos.

Todavía como parte de la entrevista, al maestro se le preguntó sobre la cuarta categoría, respecto a “la concepción positivista como único fundamento de la educación” y cómo surge la concepción de la educación como formación y dominio de contenidos. El respondió que ella es una mala perspectiva para pensar. Además, se trata de una perspectiva puramente técnica, que continúa lastimando al trabajador pobre, porque sigue siendo pobre en el mercado laboral. Aun así, ella es una perspectiva eso tiene su efectividad. Pero, desde una perspectiva más humanitaria, hay un problema, desde permanecer en el mundo de las ideas, en el mundo de las proyecciones, en el mundo de las cuestiones prácticas y negar la perspectiva de una educación profesional si el estudiante necesita un trabajo, para ayudar en casa. Creo que ella también debe asumir la responsabilidad de esto, añadió.

Aquí, SR cita a la UNESCO: “La educación cumple cuando ella cambia destinos.” En este sentido, infiere que el niño en la educación básica de la escuela pública tiene el destino de continuar siendo pobre. Y la educación no debe confirmar eso, dijo: “Siempre he tratado de trabajar sobre el trípode de Madalena Freire: intervención, derivaciones y retroalimentación. Entonces, comience por burlarse de sus estudiantes sobre lo que ya saben, y las referencias, así que profundicemos, leamos un texto”.

Y respecto a la quinta categoría, que se refiere a la “experiencia pedagógica en el aula con libertad y autonomía de los estudiantes”, el profesor SR (2022) invirtió en relaciones de confianza mutua propias de la pedagogía del cuidado que desarrolla en los estudiantes a través de la libertad y la autonomía: “Es otra cuestión fundamental que me he ido quitando, una regla de vida, un punto de vista como docente, que prefiero que me engañen a ser injusto”. Además, Aclaró: “La relación tiene que ser de confianza, entonces tú vela por tu estudiante y no mires a tus alumnos, porque miras al que desconfías, miras al que estás cerca, porque si comete un error estarás ahí para ayudarlo, pero apuestas por su capacidad, su autonomía”. Entonces, para él, no hay educación sin confianza y sin esperanza. La esperanza es la capacidad de aprender y la confianza hace que avance. El docente, en este proceso, dijo que preferiría ser engañado a ser injusto, y así confiar en el alumno, porque sin confianza no es posible tener una relación pedagógica.

En la sexta categoría, el maestro SR, al ser cuestionado sobre el respeto de “procesos de formación”, sobre ¿Cómo ve la importancia de una formación teórica que cultive la naturaleza y el propósito de la educación y la escuela? manifestó, indirectamente, sobre la importancia de la formación con bases propedéuticas, didácticas y relacionales (contexto actual). Y que la educación continua necesita cumplir con su papel, necesita un poco de didáctica de cómo enseñar y, finalmente, necesita actualizarse (en la formación clásica). En este sentido, para él, el fin de la educación y de la escuela es educar.

Cuando se le preguntó sobre la séptima categoría, que trata sobre “la importancia de un proyecto de enseñanza basado en la pedagogía del cuidado”, el profesor SR dijo que no hay aprendizaje fuera del cuidado. Para él, realizar una acción pedagógica significa cuidar crear oportunidades de aprendizaje y cuidar siempre motivar al alumno, de modo que, si cree que lo sabe todo, debe demostrarle que no lo sabe. En cambio, si cree que no sabe nada, debes demostrarle que siempre sabe algo. Según el profesor, este cambio entre estos dos extremos, porque y el Cuidado genera presencia, y la presencia hace que el educador olfatee oportunidades de aprendizaje: “Entiendo el cuidado como central para garantizar la presencia y la presencia para garantizar el aprendizaje”. La pedagogía de Cuidado defiende eso. De hecho, es este esquema de inclinación pedagógica eficaz (qué sucede dónde sucede) basado en la atención. Concluyó, respecto de la relación del Cuidado y desde presencia, la falta de cuidado es ausencia y así no ve la oportunidad

de aprendizaje: “No veo lo que ya sabe y lo que no sabe ¿Qué está formulando para poder aprender? ¿Qué hay de malo en problematizar? Todo esto sólo es posible si tiene cuidado”.

Respecto a la octava categoría de este cuestionario, que trata de “la práctica pedagógica guiada por la valoración de las relaciones de confianza mutua”, el profesor SR destacó las relaciones de confianza mutua: "Una pregunta fundamental. Fui tomando una regla de vida, es un punto de vista como docente que prefiero ser engañado que ser injusto” Además: “La relación tiene que ser de confianza, entonces tú velas por tus alumnos y no miras a tus alumnos, porque miras al que desconfías, miras al que estás cerca, porque si comete un error, estarás ahí para ayudarlo, pero apuestas por su capacidad, sobre su autonomía”. Entonces, para la docente entrevistada, no hay educación sin confianza y esperanza. La esperanza en la capacidad del estudiante para aprender y la confianza en que avanzará, quiere hacerlo.

El maestro SR (2022), ahora hacia ser cuestionado en la novena categoría, "cual son las características de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes de educación en Brasil”, dijo que los docentes están abrumados por una demanda de evaluaciones externas que generan una perspectiva basada en contenidos. En ese sentido, señaló: “Entonces hay que superar el asunto, para que al mismo tiempo no hagamos ni una cosa ni la otra, pero enmascaras el resultado, porque él tiene que gastar correr para el contenido y ese contenido sin sentido No genera uno aprendizaje significativo.” Y añadió: “Es una trampa en la que entramos al no seleccionar qué contenidos son relevantes; Queremos enseñarlo todo y terminamos enseñando nada a estos estudiantes”. Entonces preguntó: “¿De dónde viene esta solución?” Y respondió: “Se trata de seleccionar este contenido que es imprescindible, cosa que no podemos hacer en el BNCC desde el punto de vista de contenidos, algo que otros países ya han logrado hacer”. Y, además: “¿Qué se espera, ¿cuál es, de hecho, el contenido básico? ¿No en el sentido de mínimo, sino el contenido que proporcione la base para cosas futuras? No en el sentido de ser mínimo, sino de ser una base. [...] mientras menor capacidad formativa tenga el docente, más ligado estará al material didáctico y a las evaluaciones. Cuanta más formación tenga un docente, más autonomía tendrá en el fuego cruzado en el que se encuentra”. Si uno maestro no está bien formado seguirá siendo rehén de toda esta situación, hará lo que le digan.

En la décima categoría, ¿Cuáles son las contribuciones de la filosofía de la educación y de la pedagogía a la educación en Brasil?, dijo el profesor SR: “La filosofía de la educación en particular tendría o tiene la tarea de devolver significado al acto educativo mismo. Volver así y preguntar cuál es el significado el papel de la educación y el papel del docente, independientemente de las condiciones de trabajo, para plantear estas preguntas”. Como, sin condiciones de trabajo, el maestro él debe reconocer cuál es su papel político en la sociedad. ¿Qué significa ser docente de educación básica hoy en un país como el nuestro? Para él: “Entonces esta falta de significado de su propia ubicación, desde su razón de ser, desde el papel de maestro en la sociedad lo convierte en una persona mecánica, que simplemente distribuye tareas, realiza pruebas, corre tras simulaciones, este tipo de cosas.” Además de eso: “Entonces desde la filosofía de la educación ¿Deberíamos volver al debate sobre qué es un ser humano? ¿Y cuál es el papel de la educación en la humanización de este ser humano? Es la decisión del acto de cultura”.

Y también sobre las contribuciones desde pedagogía y desde filosofía de la educación para la educación, afirmó: “Si lográramos este nivel de conciencia por parte de los docentes, cambiaría nuestra predisposición, nuestra postura”. En este caso, dijo, los aportes de la filosofía no son suficientes, pero hay un conocimiento fundamental que no es suficiente saber el contenido si no sé cómo aprende la gente: “Bueno, ¿cómo facilito el conocimiento y ¿Cómo aprenden? Éstas son preguntas que la pedagogía debe responder. ¿Y qué hago yo? ¿enseñanza? Dónde ¿Llegaré? ¿Y cuál es el punto de eso? La filosofía debe ayudar a responder estas preguntas”. Así: “Un maestro no es un erudito porque no es valorado. Y no se le valora porque no es un erudito”.

El último entrevistado fue maestro e investigador, doctor en Ciencias Religiosas, KR (2023) desde PUC- Campinas, São Paulo. La primera pregunta que surgió fue sobre la primera categoría, que trata del concepto de educación, “la concepción de educación” y sobre los docentes de hoy y su papel como formadores. Para KR: “En este primer sentido, nos enfrentamos a una concepción de educación bastante amplia, la llamada educación podría darse y desarrollarse incluso fuera del ámbito estrictamente institucional, es decir, de la escuela *en sentido estricto*”. Sin embargo, considerando que las preguntas que se formularon en esta entrevista podrían referirse a la educación escolar institucionalizada, propuso responder explicando que su concepción de educación tiene un significado muy amplio que proviene del verbo “educar” como “[...] formar,

disciplina, proporcionar a la persona buenos modales, vivir de acuerdo con un determinado conjunto de valores culturales y sociales en los que la persona está inserta”.

EL maestro KR (2023) reiteró qué eso, para él, no está reglamentado, es decir, que el maestro debe ser estudiado en *sentido estricto* como uno entrenador, entonces bajo ese concepto el sería reservado, según él, sólo para profesores que forman a otros profesores. Pero entiende que el papel principal del profesor es de educar en el sentido de preocupación, cuidado y acción que, según él, implica siempre un proceso dinámico de enseñanza-aprendizaje y aprendizaje-enseñanza. Un proceso que, para él, convencionalmente se denomina proceso de enseñanza-aprendizaje. Y concluyó diciendo que, de hecho, el maestro no siempre sólo enseña y el alumno sólo aprende, como infirió Riobaldo en *Grande sertão: veredas*, de João Guimarães Rosa. Para mí lo más importante y decisivo de este hermoso discurso del profesor Riobaldo (recordemos: “Maestro no es el que siempre enseña, sino el que de repente aprende”) es la expresión “de repente”, es decir, dependiendo de ello, puede que no signifique nada, dependiendo, puede marcar una diferencia grande y necesaria”.

EL maestro KR (2023), sobre la segunda categoría de esta entrevista, que aborda “los desafíos de la formación docente” hoy, fue presentado como docente, investigador y como director de dos cursos de filosofía (licenciatura y grado) y señaló que tiene muchos desafíos, en vista de qué hay situaciones y necesidades misceláneas de acuerdo con la realidad de cada lugar específico. Dijo que es importante tener una perspectiva global en cuanto a lineamientos y políticas que sean públicamente aprobadas y reconocidas en cada país, estado y municipio. Al respecto, hizo otras consideraciones sobre las condiciones instalaciones, trabajo y remuneración (mínimamente acorde con los requisitos para que alguien decida formarse o trabajar como educador profesional).

En qué sentido, él dijo qué el más grande desafío reside en el hecho de que el maestro nunca deja la formación de un profesional de la educación y nunca debe detenerse en su proceso de formación. Pero como nadie está hecho de hierro, es muy necesario tener periodos de descanso e incluso vacaciones y recesos escolares, siendo el más común los fines de semana, destacó el docente. Sin embargo: “¿El maestro qué, tiene clases los lunes, por ejemplo, ¿no te preocupas de lo que vas a hacer al día siguiente?”

Al referirse a la tercera categoría, sobre "si la capacitación de profesores hoy carece de fundamentos filosóficos y pedagógicos" y, de ser así, qué deficiencias enumeraría en la formación docente, el profesor KR dijo que en el área de formación docente existen supuestos o fundamentos filosóficos y pedagógicos, pero aclaró que es necesario distinguir sobre qué bases se sustenta, tanto la formación como el desempeño del docente. Respecto a las deficiencias, dijo: "Yo diría, entonces, respondiendo la última pregunta es preciso volver a la primera, qué es una deficiencia y puede estar relacionada con que el profesional lamentablemente resulta ser un pésimo profesional por el hecho de desconocer sus bases filosóficas y pedagógicas". "Entonces, poner el ejemplo, de alguien del área de la educación escolar 'popular' debe haber leído y comprendido las ideas y prácticas propuestas por Paulo Freire y muchos otros aquí en Brasil y en otros países". Según él, en la historia hubo muchos teóricos de la pedagogía que criticaron los estándares con que se formaron y educaron. En qué sentido, es natural que fueran creadores e innovadores en su época y lugar. Y concluye tirando del hilo de la historia: "Poner ejemplo, en la Antigüedad, sabemos que Platón, Aristóteles y Sócrates fundaron sus propias escuelas y sería muy extraño si consideraríamos que aquellos tres, para ser más o menos contemporáneos, tener los mismos ideales y principios como base de sus escuelas, ¿no?"

Refiriéndose a la cuarta categoría, que indaga sobre "la concepción positivista como Único fundamento de la educación"⁴³, el profesor KR expresó que estamos ante una serie de cuestiones que están vinculadas entre sí y hace algunas consideraciones, dados los interrogantes sobre la

⁴³ El respeto de significado y sentido desde educación en su historicidad en el contexto de mundo occidental al dejar el siglo XIX, K. R. (2023) señaló: " a) educación en el sentido en que se entiende el mundo occidental, especialmente, de siglo XIX y XX aquí, para poner un ejemplo de proceso relativamente lejos, teniendo en vista que un niño puede entrar y permanecer aproximadamente 10 a 15 años matriculado regularmente en una o más instituciones educativas, las cuales, a su vez, tienen diferentes perfiles en cuanto a filosofías o pedagogías educativas. De todos modos, entiendo que el papel de educador es "conducir" al estudiante hacia una autonomía y libertad cada vez mayores para ser y vivir en sociedad. Y en este sentido, quizás, aún podemos relacionar el proceso de educar-aprender con el vocablo latino *ex-ducere*; b) teniendo esto tan claro y presupuesto, queda claro que los docentes tienen un papel realmente importante en desde el punto de vista profesional –en general, a lo largo de la vida o, al menos, a lo largo de algunas décadas– con la educación es necesario primero haber despertado internamente a esta "vocación" y, también, haber pasado por un proceso formativo –en general, también institucionalizado de alguna manera –, el fin de preparar y permitir el ejercicio de la profesión docente; c) antes de consideraciones hechas hasta aquí, por lo tanto, Entiendo que la pregunta de si tus profesores 'son capaces de formar' exige incluso una respuesta necesariamente afirmativa".

concepción positivista y su horizonte de significado de la realidad (técnico-instrumental) como fundamento único de la educación. Además, preguntó sobre la experiencia personal en la superación de la concepción de la formación, el dominio de los contenidos y la metodología. Al respecto, consideró: “En primer lugar, sí, es sumamente positivo e incluso necesario que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se mejoren, entrenen y desarrollen las técnicas, aunque no siempre deben verse como 'instrumentos'”. Describió además el usar y el significado de la palabra instrumento desde el punto de vista conceptual: "Si uso indistintamente la palabra instrumental para un montón de situaciones, significa algo como 'caja de herramientas'. En este caso, se trata de un uso inapropiado, que sólo revela y resalta el mal tipo de profesional que habla de su propio oficio como *métier*". Entonces, para él, así considerada, cualquier tipo de técnica instrumental es bienvenida, siempre que quede claro lo que se quiere decir por “fundamento de la educación”. En otras palabras, entiendo que lo contrario no es válido, mejor, todo y cualquier tipo de técnica instrumental ya opera desde bases y presupuestos pedagógicos, educativos. Concluyó diciendo que capacitación, metodologías y dominio de contenido ellos son más que necesarios e incluso esenciales. Sin embargo, para él, una vez más queda por ver como cada profesional entiende esto.

Continuando con la entrevista, se le preguntó al profesor KR sobre la quinta categoría, qué se refiere a ¿Tiene usted experiencia /práctica pedagógica experimentada en el aula? Y ¿Cómo aborda/abordó el cuestionamiento de la enseñanza en el aula, así como la autonomía y libertad de los estudiantes?”, y respondió: "Entonces bien, a mí, todos los profesores que tuve en mi vida que estimularon y promovieron la autonomía del libre pensamiento como práctica pedagógica, con ellos Aprendí más". Por qué, según él, ambos dieron y exigieron autonomía y libertad a sus estudiantes, y a lo mejor siempre exijan precisamente eso, desafortunadamente, siempre hay malos profesionales.

En sexta categoría, el maestro KR, al ser cuestionado: “¿Qué es para usted lo fundamental en el proceso de formación y cómo ve la importancia de una formación teórica que cultive la naturaleza y el propósito de la educación y la escuela?” destacó que lo fundamental es que tienes claridad y dominio de lo que es fundamental. Luego expresó sobre la importancia de tener claridad y dominio en el proceso de formación OMS si ocupa con el fin de educar: “En este sentido, no hay

ni debe haber ningún proceso de formación que no tenga claridad y dominio con base teórico de OMS. Sí, hay y siempre debe haber claramente principios, medios y fines para esto y aquello”. Desde esta perspectiva, es importante, según él, prestar atención, en este caso, a la palabra “ocupación”, ya que, etimológicamente, implica “cuidado”, “aplicación”, “atención”, “celo”, “uso”, etc.

Al ser cuestionado en la séptimo categoría, sobre el respeto "desde la importancia de un proyecto didáctico basado en la pedagogía del Cuidado", el maestro KR expuso, el significado de la palabra “cuidado”, y que todo proyecto de enseñanza debe basarse en esta perspectiva pedagógica, puntuando y profundizando el concepto en el tiempo en la historia y la etimología en el cultivo, la cultura. Citó a Hannah Arendt, entre otros autores de esta perspectiva: “Entonces, teniendo en cuenta que la palabra 'Cuidado' presupone un modo de 'ocupación' estrictamente 'Por supuesto y distinto' –utilizando nuevamente una expresión cartesiana–, entiendo que, en un sentido amplio, todos y cada uno de los proyectos de enseñanza-aprendizaje deben estar guiados por y para el cuidado”. Aun pensando en ello, él dijo que de algunas décadas hasta hoy algunos teóricos de educación guiados por el concepto de Cuidado implica un sentido muy inmediato y propio. La búsqueda del cuidado tiene que ver con "cultivo”, “aplicado", "demandante" y "diligente". Por ello, no le sorprende que la palabra “cuidado” esté etimológica y originalmente ligada a la palabra “cultura”.

El maestro KR (2023), ahora al ser cuestionado en la octava categoría, el respeto "desde práctica pedagógica guiada por la valoración de las relaciones de confianza mutua”, afirmó que se trata de una cuestión importante, porque, según él, presupone una condición fundamental de la relación mutua entre profesor y alumno: "Entiendo qué hay una 'medida', mejor, un 'tono', una 'tonalidad', una 'sintonía', un 'color' en esta relación”. Y aclaró: “Se supone que no debe ser una relación autoritaria, ni siquiera de sumisión pasiva y apática, es decir, es una relación verdaderamente empática, en la que el docente sabe que el alumno *es alumno* y el alumno sabe que el maestro *es maestro*”. Concluyó diciendo que lo que realmente valora y da importancia a la relación entre estos dos personajes y dice que cada uno (maestro y alumno) deberían tener respeto a su propia *persona*, porque, este orden es *esencialmente ontológico*. Para explicarlo mejor, citó un hermoso y apropiado pasaje de Nietzsche: “Todo espíritu profundo necesita de una mascarilla:

más todavía, si a todo espíritu profundo le crece continuamente la máscara, gracias a la interpretación perpetuamente falsa, es decir, rasa, de cada palabra, de cada paso, de cada señal de vida que da (desde *Más Allá del Bien y del Mal*)”.

Desde esta perspectiva, el profesor KR (2023) indicó algunas referencias a películas y documentales brasileños y extranjeros que traen ese enfoque o concepción: “ *Lenguaje de Mariposas* , película española de 1999, que, además de tener como telón de fondo la desastrosa situación social y política de la España de los años 30, tiene como hermoso hilo narrativo la relación entre el maestro (un señor mayor) y el discípulo (niño); Y aquí en Brasil también se produjeron muy buenos documentales: *Pro Dia Naser Feliz* (2005) y *Nunca Me Sonham* (2017)”.

KR (2023), cuando se le preguntó sobre la novena categoría, “cuáles son las características de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes de educación básica de la actualidad en Brasil”, dijo que no se atrevía a responder esta pregunta de manera genérica, hablando siquiera de un solo nivel de la realidad brasileña, y consideró que incluso si existiera un plan nacional de educación en todas las escuelas y niveles universitarios sería perjudicial presuponer que No hay realidades histórica, social y étnica singulares y distintas: “[...] siendo, por lo tanto, el más grande desafío a cualquier política pública no debe estar vinculado exclusivamente a ideologías y partidos políticos, es decir, al logro, ejecución, implementación de cualquier política pública de educación y de enseñanza-aprendizaje legítimo." Pero en este sentido, él debe y necesita de orden estrictamente gubernamental en todos los niveles municipales, estatales y nacionales, atendiendo siempre a las condiciones y necesidades originales, específicas de cada región, cultura y etnia. Y concluyó que lo que está en juego en esta situación es que cada profesional conoce estrictamente “el terreno en el que se encuentra”.

Finalmente, el profesor KR (2023), sobre la décima categoría, que aborda “los aportes de la filosofía de la educación y la pedagogía a una práctica orientada a fenómeno del cuidado”, hoy en la EB de Brasil, afirmó que debe ser muy necesario que el proceso de enseñanza-aprendizaje es ante todo una relación de mano de par, es posible que si el maestro enseña y aprende, entonces debe ser posible que el alumno esté en esa clave. Según él, ésta es la mejor configuración de enseñanza y aprendizaje, mutua y constante. Prosiguió diciendo que lo que marca la gran diferencia es que los profesionales del ámbito educativo, sea cual sea el nivel en el que se encuentren y

trabajen, deben tener conciencia y claridad de que ellos mismos están en un proceso continuo e incesante de formación y mejora de habilidades. Y antes de pensar que esto lo haces por y para los demás, piensa que es ante todo por ti mismo respecto a esto, él concluye: “Por eso, en mi opinión, no depende de cómo lo llamemos, si filosofía de la educación o pedagogía”. Y preguntó: “Entonces, todo esto presupone, tal vez, ¿una psicología de la educación como proceso de conocimiento y desarrollo de la propia personalidad del educador de manera inicial, continua e incesante?” De ahí que la pedagogía sea una de las profesiones más nobles que existen entre y para los seres humanos.

VIII.3.5. DISCUSIÓN LA EXPERIENCIA DE LOS ENTREVISTADOS

De acuerdo con los resultados presentado en el capítulo anterior sobre las experiencias respecto de cuestiones relativas a la educación y la pedagogía del cuidado en el contexto actual y desde la realidad de la Educación Básica en su aplicabilidad en el aula, ahora será analizado hacia diferencias y similitudes evidenciadas en el discurso de los docentes entrevistados en relación con las cuestiones prácticas de la pedagogía del cuidado.

VIII.3.5.1. DISCUSIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LOS PADRES

El cuestionario aplicado a los padres buscó evidencias sobre los aspectos de escucha, empatía, asertividad, relaciones solidarias con los demás, con los animales y las plantas. Aspectos de la pedagogía de los docentes sobre ética, respeto y educación, los padres señalaron que estos aspectos son importantes como parte de la educación moral. En cuanto a las relaciones interpersonales, marcaron todas las opciones respecto al diálogo como búsqueda de comprensión, como posibilidad de empatía y valoración de las personas. En cuanto a la formación humana, ética y ciudadana de sus hijos, dijeron estar satisfechos. A continuación, se muestra el análisis detallado en porcentajes en la tabla 1.

Al expresar sus opiniones en el primer cuestionario desde categoría más grande sobre "Educación Moral", qué fue desplegado en subcategorías, con respecto a la subcategoría de la primera pregunta “relaciones de cuidado”, Encontramos que el 60% de los padres piensa que todas las opciones respecto a las relaciones de cuidado son correctas. Son: habilidades como la escucha, el respeto, asertividad, las relaciones basadas en el cuidado de los demás, las relaciones cuidadosas

con los animales y las plantas, etc. Esto muestra que la mayoría de los padres consideran muy importante para sus hijos una educación moral propia de la pedagogía del cuidado en la escuela. En segundo lugar, encontramos que el 26,8% considera importante trabajar habilidades como la escucha, el respeto y asertividad, que también son desde la misma perspectiva pedagógica del cuidado. Las demás preguntas no indicaron porcentajes tan relevantes, sobre todo porque ellos son incluidos en el puntaje preferido por la mayoría de los padres.

En la segunda pregunta de la categoría, sobre “pedagogía del cuidado”, encontramos que el 36,6 % de los padres encontró importante desarrollar la ética, el respeto y la educación poner bastante importancia a la práctica pedagógica de los profesores en la escuela. Y el 53,70% consideró importante trabajar todas las acciones de educación moral, como la escucha y la confianza. Sobre el espíritu democrático, ciudadanía y libertad de expresión, opinaron que todas las opciones son correctas. El resto de las puntuaciones no fueron tan relevantes.

En la pregunta tres de la categoría “relaciones interpersonales”, mostramos que el 53,70% de los padres pensaba que todas las opciones de esta categoría son correctas, como: el diálogo búsqueda común de la comprensión; el diálogo como posibilidad de empatía; el diálogo como apreciación desde la persona que permite hacer preguntas; todo hacía las opciones anteriores están presentes en las relaciones de diálogo; el 28,80% de padres encontró importante el diálogo como apreciación desde la persona, permitiéndole realizar preguntas y consultas. De tal forma que la mayoría de los padres demostraron que las relaciones interpersonales en la escuela para ellos son muy importantes y como característica de una pedagogía del Cuidado debe ser una práctica pedagógica de los profesores. En la cuarta pregunta sobre "capacitación humana", observamos que el 46,30% de los padres se consideraron satisfechos con la capacitación humana, ética y ciudadanía que los niños reciben en la escuela. Seguido por un 34,10% de padres que se mostraron muy satisfechos y sólo un 4,9% de padres que se mostraron muy insatisfechos con la capacitación que sus hijos reciben en la escuela.

VIII.3.5.2. DISCUSIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES

En un análisis detallado desde la experiencia de los estudiantes, en un cuestionario específico para ellos, observamos, según la visión estructural (y en cuanto a la cifra 5, desde la

primera categoría de “práctica pedagógica dialógica”, que se vincula con la educación humana y la formación docente, tema principal de este cuestionario), que, al preguntar si los docentes posibilitan situaciones de diálogo en su práctica pedagógica, el 79,3% de los estudiantes respondió que sí. El 17,2% dijo alguna vez y el 3,5% dijo que no. Concluimos así que los resultados evidencian un gran porcentaje está a favor del diálogo como práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la segunda categoría, sobre “formación integral y humana” (como se muestra en la figura 6), encontramos que, al preguntar si las clases fueron útiles para la formación integral y humana, el 89,7% de los estudiantes respondió que sí, un 10,3% que no lo hace y un 10,3% que piensa que no puede ser crítico, repensar las clases, la formación del profesorado y su planificación.

En la tercera categoría, relativa a la “práctica pedagógica democrática” (como se muestra en la figura 7), observamos que, cuando se les preguntó si la práctica pedagógica de los docentes se lleva a cabo dentro de esta perspectiva, El 62,1% de los estudiantes respondió que Sí, seguido de 31% que respondió que a veces y el 6,9% no. Esto nos lleva a concluir que, desde una visión estructural, te das cuenta que en el todo proceso ya hay señales de cambio hacia una práctica pedagógica democrática, pero aún no ha surtido efecto completamente, existen profesores que permiten el dialogo, que trabajan a nivel de igualdad, pero hay otros que todavía se resisten a este modelo de enseñanza, ya que prefieren una perspectiva tradicional.

En la cuarta categoría, que trata del “currículum” (como se muestra en la figura 8), encontramos que cuando se pregunta a los estudiantes sobre su nivel de satisfacción con el currículum de su clase, estos en 62,1% respondió que sí, seguido de 31% que algunas veces están satisfechos y finalmente el 6,9% respondió que no. Esto muestra que, desde una perspectiva de investigación cuantitativa, la mayoría está satisfecha con el plan de estudios. Lo que nos lleva a seguir cuestionándonos si en realidad los estudiantes de primero año conocen el plan de estudios de enseñanza promedio para hacer ese juicio de valor. Vemos la necesidad de dar cada vez más a conocer y discutir el currículo con los estudiantes, especialmente porque el currículo no debe ser un paquete ya hecho, cerrado y terminado, sino construido de acuerdo con la realidad de los estudiantes y de manera participativa para hacerlo más significativo.

En la quinta categoría de este cuestionario para estudiantes, que trata sobre “planificación” (como se muestra en la figura 9), damos fe de que, cuando los estudiantes, al preguntarles si “las clases están bien planificadas por los profesores”, el 44,8% respondió que están completamente de acuerdo, el 37,9% algo de acuerdo, es decir, está de acuerdo en que a veces hay planificación, y 17,3% respondieron de forma neutral. A partir de estas respuestas nos dimos cuenta de que hay aspectos de la planificación escolar que necesitan repensarse y que los puntajes de los estudiantes son ciertos, pero que, en la práctica, la planificación aún necesita mejorarse.

En la sexta categoría de este cuestionario aplicado a estudiantes, que trata sobre “formación y capacitación docente” (como se muestra en la figura 10), al preguntarles si estaban satisfechos o no, el 58,6% de los estudiantes respondió que estaba satisfecho, el 34,5% dijo que estaba muy satisfecho y un pequeño número expresó estar insatisfecho o muy insatisfecho. Se observa que en una gran mayoría los estudiantes están entre satisfechos y muy satisfechos, pero todavía nos preguntamos si, ante la realidad del fracaso escolar en Brasil, ¿nuestros profesores tienen deficiencias en la formación? Dadas las políticas de formación docente y de formación en educación continua y la evidencia de la falta de programas que impulsen y brinden condiciones para que los docentes realicen una maestría o un doctorado, por parte de las instituciones educativas establecidas, vemos que este juicio de los estudiantes puede ser ingenuo y sin mucha coherencia. He aquí la pregunta: ¿Por qué aún faltan políticas públicas de formación y capacitación docente por parte de las instituciones educativas para que todos los docentes tengan la oportunidad de formarse ¿con maestrías y doctorado en filosofía?

En séptima categoría, la pregunta que trata sobre “información y conocimiento” (como se muestra en la figura 11), al preguntarles si los docentes están bien informados sobre lo que enseñan, el 69% de los estudiantes respondió que están completamente de acuerdo, el 41,1% que no están de acuerdo y el 6,9% eran neutrales. Luego observamos que los estudiantes perciben que, en términos de contenido, información, los docentes están preparados. Pero nos preguntamos: será que en conocimiento reflexivo, de una pedagogía cuestionadora y con el debido cuidado estamos listos o en proceso de ¿cambiar? Y ante la falta de políticas públicas de formación para los niveles de enseñanza, desde el recién graduado, hasta la alta dirección ¿Podemos decir que estamos satisfechos?

La octava pregunta desde la categoría “comunicación” (según el cifra 12), sobre si los profesores son buenos comunicando”, los estudiantes, al valorar esta pregunta, el 48,3% respondió que estaba completamente de acuerdo, seguido por el 27,6% que se mostró neutral y el 24 % que estuvo algo de acuerdo. Observamos que la gran mayoría de los estudiantes estuvo de acuerdo. Pero ese 27,6% que se mostró neutral nos lleva a pensar en esta neutralidad. ¿Por qué es eso? ¿Por falta de conocimiento? ¿Por qué no quisieron comprometerse? Sin embargo, pensamos que solo el hecho de elegir esta profesión, la capacidad de comunicación ya debería ser algo inherente al docente, porque es una condición *sine qua non* para el ejercicio mínimo de enseñanza.

En la novena pregunta de la categoría “métodos motivacionales” (según la cifra 13), que indagó sobre si los profesores son motivadores y si sus métodos ayudan a los estudiantes a comprender mejor la materia”, el 51,7% de los estudiantes se mostró completamente de acuerdo, el 34,5% respondió de acuerdo y El 13,8% se mostró neutral. De ahí que observamos que la gran mayoría de los estudiantes piensa que los profesores son motivadores y que sus métodos les ayudan a comprender mejor la materia. ¿Pero los estudiantes que no respondieron de esta manera debido a la cultura propedéutica y de contenidos de los docentes? ¿O no fue por una tendencia de “clases espectáculo” que existe? ¿No se debe también a los métodos y prácticas explicativos? Toda esta realidad no estaría vinculada a falta de políticas de ¿Educación continua pública? ¿Y por qué un porcentaje del 13,8% se posicionó de forma neutral? Son muchas las preguntas que planteamos en el análisis de los cuestionarios de profesores, formadores e investigadores y volveremos a reflexionar y pensar sobre ellas.

Donación continuidad, la décima pregunta desde la categoría "ambiente de la clase" (según figura 14), que aborda y cuestiona si el ambiente de enseñanza en el aula ayuda, a mejorar el aprendizaje”, encontramos que 37,9% de estudiantes están completamente de acuerdo, que 31% ellos son neutrales, que 24,1% un poco de acuerdo y ese 3,5 % en desacuerdo completamente o discrepan. La evidencia aquí es que la gran mayoría piensa que el ambiente de enseñanza en el aula ayuda en el aprendizaje. Sin embargo, todavía podemos seguir reflexionando: será qué en un aula No ¿Existen numerosos factores que pueden contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje? Desde la estructura física y tecnológica, profesorado, nivel económico y social de los estudiantes.

En la undécima pregunta de la categoría “explicación con conocimiento” (como se muestra en la figura 15), la que aborda y cuestiona a los estudiantes sobre si la explicación del tema es clara y revela conocimientos, observamos que el 58,6% de los estudiantes piensa que es buena, el 31% piensa que es excelente, el 10% piensa que es aceptable y solo el 0,4% de los estudiantes piensa que es mala. La evidencia en las respuestas de los estudiantes revela su nivel de satisfacción respecto a la explicación clara y también revela el conocimiento de los docentes sobre el tema. Pero nos preguntamos: ¿Será que también hay cuestionamiento hacia métodos explicativos y generadores de contenido y no de práctica ¿Pedagógica tradicional, utilitarista y productivista?

En la duodécima pregunta de la categoría "método de enseñanza" (como se muestra en la figura 16), que se dirige y pregunta a los estudiantes “si el método de enseñanza es innovador, revelando entusiasmo por enseñar”, el 65,5% de los estudiantes juzgó que es bueno, el 20,7% que es excelente, el 13,8% que es aceptable y a ninguno le pareció malo. Observamos que la evidencia revela el nivel de satisfacción de los estudiantes con el método de enseñanza, todavía nos preguntamos: ¿Cuáles son las características de estos métodos de enseñanza? ¿Al utilizar las tecnologías se produce el proceso de reflexión profunda que investiga el significado de las cosas, lo científico, la filosofía, los hechos sociales? ¿Las tecnologías en este proceso se conciben como un medio o como un fin? En la práctica pedagógica y docente, ¿qué lugar ocupan los libros de texto y cómo se utilizan?

Finalmente, en la decimotercera pregunta de la categoría “maestros accesibles” (según la figura 17), que pregunta a los estudiantes si hay maestros disponibles para ayudarlos y cuidarlos durante las clases, nos dimos cuenta de que el 65,5% de estudiantes respondió que el acceso hacia profesores era apropiado, el 27,6% dijo que era excelente, el 6,9% dijo que era aceptable y ninguno dijo que era malo. Aquí comprobamos que existe un proceso de apertura de los profesores para recibir a los estudiantes y que una barrera de distanciamiento se ha presentado en los últimos años. Creemos que esto sucedió porque muchos docentes ya trabajan al mismo nivel, como sugirió Paulo Freire en su pedagogía, pero todavía a nosotros preguntamos si en este momento ellos existen ¿Profesores muy cerrados y autoritarios que no involucran a los estudiantes como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Si todavía existe una práctica depositaria de conocimientos que ve al estudiante como un depósito y no considera sus conocimientos previos?

Respecto al análisis de la experiencia de los padres, incluso con preguntas cerradas y objetivas, observamos que, en relación con el tema de la educación moral y su aporte al cambio cuando son atendidos, el 60% de los padres entrevistado ve qué, cuando los docentes trabajan con habilidades como la ética, la empatía, la asertividad, con relaciones basadas en el cuidado de los demás, de los animales y de las plantas, esto puede contribuir a la educación moral. Cuando se les preguntó sobre las habilidades que consideran importantes y deben desarrollarse en la escuela a través de la práctica pedagógica, el 53,7% de los padres respondió que todas las habilidades enumeradas, como la ética, el respeto, la educación y la libertad de expresión, son importantes, que semejantes características son propias de una pedagogía del cuidado. El porcentaje restante: 36,60% ellos han respondido que la ética, el respeto y la educación deben estar presentes en la práctica pedagógica de los docentes. Entendemos por tanto que los padres poseen de forma innata los principios de la pedagogía del cuidado internalizados (ocupación y preocupación) y rescatados. poner Heidegger cuando éste trabajó el concepto apropiado (*Sorge*, es decir curar, Cuidadoso).

También se les preguntó sobre la importancia de trabajar las relaciones interpersonales en las escuelas. Aquí, el 53,70% afirmó que las relaciones de diálogo están presentes en todas las opciones: el diálogo como búsqueda común de comprensión, como posibilidad de empatía, de valoración de la persona, etc. Así que está claro que el país valora el trabajo explorando las relaciones interpersonales propias del cuidado de quienes enseñan a través de la dialogicidad, que genera empatía, amor, confianza, presencia, autoestima, comprensión, etc. Finalmente, se preguntó a los padres cómo evalúan la formación humana, ética y ciudadana que reciben sus hijos en la escuela. El 34,10% de ellos dijo estar muy satisfecho y el 46,30% satisfecho. Así podemos concluir que, aunque los padres no tienen ambos conocimientos de esta perspectiva, ellos están insertados en el contexto contemporáneo en el que se nota un despertar a esta visión o a este horizonte de pensamiento en educación. Ciertamente deben notar en el comportamiento de sus hijos que ya no son como los niños que alguna vez fueron.

A partir de ahora veremos la posibilidad de comprender las similitudes y diferencias entre la visión de los padres y la visión de los niños, quienes también fueron entrevistados sobre educación y la humanidad en sus diversas manifestaciones en la práctica pedagógica. Se formularon, prepararon y aplicaron 13 preguntas cerradas a estudiantes de los primeros años de

secundaria del Colégio Estadual Profesora Josefa Barbosa Valente. Éstos, hay que decirlo, fueron mis estudiantes y tenía conocimiento sobre el respeto de una educación humana y los aspectos de la pedagogía del Cuidado. En primero A la pregunta, que fue sobre si la práctica docente les permite dialogar en el proceso de enseñanza, el 79,9% respondió que sí. Aquí es evidente una similitud con la visión de los padres que se refiere a la capacitación humana, el 89,7% respondió que sí, similar a la posición de los padres, cuando se les preguntó sobre la importancia de una educación moral con todas las características de la pedagogía del Cuidado de otros, animales, etc.

Como la pregunta en si sobre la práctica pedagógico de los profesores si sucede desde una perspectiva democrática, el 62,1% de los estudiantes dijo que sí, 6,9% que No, y 31% que se presentaba a veces, es evidente que existen señales de una práctica pedagógica democrática. Los padres que fueron investigados sobre el desarrollo humano en la escuela, desde una perspectiva democrática, recordemos, quedaron mayoritariamente satisfechos y muy satisfechos. Las preguntas sobre la práctica, enfoque pedagógico del profesorado, su formación, didáctica, métodos usados para enseñar, sobre su nivel de satisfacción con el plan de estudios, sobre la planificación de lecciones, si los profesores están bien informados sobre lo que enseñan y si se comunican bien, si el ambiente de la clase es bueno y si las presentaciones de los profesores son claras. La gran mayoría de los estudiantes están satisfechos y muy satisfechos.

En todos estos criterios de evaluación, la puntuación de más de 50% positivo. El juicio fue muy similar al de los padres. Esto, por un lado, pone de relieve huellas de cambio hacia una sociedad humana y humanizadora, pero, por otro lado, se desprende de los juicios que no fueron tan positivos, incluso en un porcentaje menor, que este cambio hacia la efectividad de una pedagogía del cuidado en la práctica de los docentes es todavía procedimental, especialmente porque muchos de ellos no conocen esta pedagogía. En la capacitación continua del MEC y la SEDUC se evidencia que los capacitadores ya están señalando la necesidad de cambiar la perspectiva de la educación tradicional a la formación humana.

VIII.3.5.3. DISCUSIÓN DE LA EXPERIENCIA DE DOCENTES DE POSGRADO Y MAESTRÍA

También hicimos una entrevista de ocho categorías con cuatro profesores expertos y

maestros. Aquí nos ocupamos de las categorías del cuestionario relativas a la formación básica para la docencia y la formación continua. Los criterios de análisis serán los mismos de los demás instrumentos en los que buscaremos las similitudes, diferencias y marcas del fenómeno de la concepción de la educación y la pedagogía del cuidado, que se muestran en las respuestas de los docentes respecto de las ocho categorías enumeradas.

El análisis e interpretación de los datos obtenidos en entrevistas con docentes de posgrado, especialistas y máster revela un panorama complejo y multifacético de la evolución de las concepciones educativas y de las necesidades de formación de los educadores, que a continuación detallaremos.

Respecto a la formación inicial de pregrado de los docentes, los informes destacan una gran variación en la calidad de la formación inicial. El profesor PSR y el profesor RGL señalaron las deficiencias más significativas en capacitación práctica durante la graduación, mientras que el profesor SJG consideró su excelente formación inicial. La discrepancia ilustra un problema recurrente en formación docente: la falta de coherencia y la necesidad de una integración, vínculo más efectivo entre teoría y práctica. Eso refuerza la tesis de que existen brechas significativas en formación básica para la enseñanza en Brasil, que incide en la preparación de los docentes para los desafíos de la educación básica.

Por otro lado, en lo que respecta a la educación continua, esto se debe en gran medida como esencial algo para la actualización y perfeccionamiento de los docentes. Sin embargo, las críticas son numerosas. El profesor PSR lo consideró desalentador y mal planificado, mientras que el profesor RRSD consideró positiva la inversión estatal, pero aún insuficiente. Profesor SJG y Profesor RGL reconocieron su importancia, y esto destacó su Utilidad para compensar las deficiencias de graduación, la divergencia en las opiniones sobre la calidad y eficacia de la educación continua reflejan la necesidad de políticas públicas más reflexivas y mejor estructuradas. Hay consenso en que la educación continua debería ser más bien planeado y ejecutado para cumplir verdaderamente con las necesidades de los docentes y mejorar la calidad de la enseñanza.

Respecto a la importancia de la reflexión y la calidad de la enseñanza, opiniones sobre el

papel de la reflexión en la formación continua son variadas. El profesor PSR criticó la falta de coherencia entre discurso y práctica, mientras que el profesor RRSD criticó el énfasis en las evaluaciones externas en detrimento del aprendizaje real. Por el contrario, el profesor SJG consideró que la reflexión es esencial para la construcción de un ser social, y el profesor RGL sostuvo que la formación continua es crucial para garantizar un aprendizaje significativo. Estos informes indican que, por un lado, si bien hay reconocimiento de la importancia de la reflexión y la búsqueda de la calidad, por otro lado, las prácticas actuales un montón de veces no cumplen con las expectativas teóricas y los objetivos educativos deseados.

Los docentes abordan la pedagogía del cuidado de diferentes maneras. El Profesor PSR y el Profesor SJG resaltaron la importancia de cumplir con las necesidades individuales de los estudiantes y promover relaciones interpersonales respetuosas. El profesor RGL también vio la importancia de las relaciones positivas con los estudiantes para el aprendizaje. A pesar de estas percepciones positivas también hay signos de un acercarse más mecanicistas y utilitarios en algunos discursos, lo que puede indicar una Tensión entre pedagogía y prácticas del cuidado educativo más tradicional.

Los docentes, en general, reconocieron la importancia de las intervenciones educativas, pero también señalaron desafíos. El profesor RSP consideró las intervenciones necesarias, pero es muy complejo de implementar correctamente. El profesor de la RRSD valoró las metodologías activas como forma de fomentar la creatividad. Y la profesora RGL dijo que utiliza intervenciones para cumplir intereses y necesidades de los estudiantes, la diversidad en los enfoques y dificultades enfrentadas indica una necesidad de estrategias más bien definidas y apoyadas para llevar a cabo intervenciones educativas efectivas.

En cuanto a la importancia del diálogo, esto se debe en gran medida, reconocido por los profesores, como medios para rescatar la dimensión esencial para el ser humano. Docente PSR y docente RRSD resaltaron la importancia de respetar y promover el diálogo en las clases. El profesor SJG argumentó a favor de la relación educador -estudiante como interacción significativa y no como un dominio. La profesora RGL dijo que valora el diálogo como un medio para resolver problemas y promover una formación humana. Estos informes indican un consenso sobre el valor

del diálogo para la educación, pero también revelan que la práctica la efectividad puede variar.

Con la investigación siguiente, también vimos algunas críticas sustanciales a las políticas públicas de educación continua. El profesor PSR observó una disminución de los incentivos y reversión después un período inicial de avance. El profesor RRSB sugirió que las políticas deben tener una inclinación más científica, fomentando la formación de maestría y doctorado. El Profesor SJG y el Profesor RGL también destacaron la insuficiencia de las políticas actuales y la falta de incentivos institucionales. Esta crítica refleja una necesidad urgente de más programas eficaces y sostenibles para apoyar la formación continua de los docentes.

En cuanto las causas del fracaso escolar y bajas tasas de fracaso, estos son atribuidos a diferentes factores por los docentes. El profesor PSR relacionó el fracaso con la falta de formación continua y la presión para aprobar sin la preparación adecuada. El profesor SJG señaló problemas cuestiones sociales y económicas y políticas educativas inadecuadas que enmascaran problemas reales. El profesor RGL asoció el fracaso con la evasión. Estos puntos de vista sugieren que el fracaso académico es un fenómeno multifacético, que refleja tanto fallas en el sistema educativo como problemas sociales.

El análisis de las respuestas de los profesores revela una Visión crítica y diversa sobre la formación inicial y continua, así como sobre la práctica pedagógica y las políticas educativas. Hay un consenso sobre la importancia de la formación continua, el diálogo y la pedagogía del cuidado, pero también una clara necesidad de mejoras significativas en Prácticas y políticas educativas para abordar deficiencias y desafíos actuales. Así vemos que la formación docente en Brasil necesita reformas integrales para satisfacer las necesidades valores reales de educadores y estudiantes, y promover una educación de calidad más equitativa y eficaz.

Así, a partir del análisis de las similitudes e influencias comunes de los modelos tradicionales, se puede decir que: los docentes entrevistados, a pesar de las diferencias en sus trayectorias y experiencias, parecen haber sido influenciados en gran medida por una educación positivista y tradicional, propia de un paradigma educativo más tradicional y antiguo, que se sustenta en un enfoque más técnico y disciplinario, que refleja la influencia de un sistema educativo centrado en el orden y el progreso, con fuerte presencia de prácticas bancarias y

conductista .

Encontramos que las críticas al sistema educativo bancario, en el que el conocimiento se deposita de manera unidireccional, todavía son evidentes en los discursos de los docentes. Este modelo, que considera a los estudiantes como receptores pasivos de conocimientos, está siendo cuestionado y, en muchos casos, los docentes comienzan a buscar alternativas más interactivas y humanizadoras.

Por lo tanto, en nuestros análisis e interpretación de las categorías de preguntas que aplicamos a los docentes, podemos resaltar algunos signos: en cuanto al proceso de crítica y reflexión, nos damos cuenta de que, si bien la formación inicial docente estuvo marcada por un enfoque tradicional y fragmentado, existen signos claros de creciente crítica y voluntad de explorar nuevos conceptos educativos. Los docentes están comenzando a cuestionar la efectividad de las evaluaciones externas y a darse cuenta de que el proceso de evaluación del aprendizaje es mucho más complejo e involucra varios factores que comprometen la calidad de la educación. Esta cualidad va desde la valoración de los docentes hasta el nivel socioeconómico de nuestros estudiantes, además de muchos otros factores, sin olvidar también la búsqueda de una educación más centrada en las personas. Sin duda existe un entusiasmo por una educación humanizadora, que valore la formación integral de los estudiantes y considere sus particularidades y necesidades individuales. Esto indica un cambio gradual hacia prácticas pedagógicas más inclusivas y centradas en los estudiantes. La necesidad de políticas públicas que promuevan la educación continua, por lo que, cabe destacar, los docentes coinciden en que un cambio significativo en la práctica educativa requiere de un apoyo sólido a través de políticas públicas de educación continua. Existe una clara demanda de cursos de maestría y doctorado que ofrezcan una formación más completa y actualizada, capaz de superar las deficiencias de la formación inicial. También existen muchos desafíos en la implementación de políticas, porque, si bien hay consenso en la necesidad de una formación más efectiva, También existe la percepción de que las políticas actuales son insuficientes. Los entrevistados consideran que la falta de incentivos y la escasez de oportunidades de educación continua de calidad son barreras para superar las limitaciones de la formación inicial y avanzar en la práctica pedagógica.

Se produce así una clara transición de los modelos tradicionales hacia un enfoque más crítico y humanizador de la educación. Prueba de ello es el creciente cuestionamiento de las prácticas educativas convencionales y la búsqueda de métodos más centrados en el estudiante. Además, es necesario realizar reformas estructurales, pero, para apoyar este cambio y promover una educación más efectiva e inclusiva, es esencial que haya reformas significativas en las políticas públicas de educación continua. Invertir en programas de posgrado de calidad y otras formas de desarrollo profesional para docentes, puede ayudar a llenar los vacíos que deja la formación inicial y apoyar la evolución de las prácticas docentes. En este sentido, los docentes demuestran una creciente conciencia de las limitaciones y desafíos que enfrenta la educación tradicional y se inclinan hacia un enfoque más crítico y humanizador.

VIII.3.5.4 DISCUSIÓN DE LA EXPERIENCIA DE FORMADORES, TUTORES E INVESTIGADORES

A continuación, analizaremos e interpretaremos las diez preguntas del cuestionario que se aplicaron a formadores, tutores e investigadores. Cabe mencionar que entre estos docentes entrevistados se encuentran el docente que forma a los tutores, el tutor, profesores, investigadores y escritores con formación de doctorado y posdoctorado. Doctorados en Ciencias Sociales, Educación, en Filosofía y profesores con posdoctorado en Educación. Además de eso, Estos profesores pertenecen a instituciones de renombre en Brasil, como la UNB, UCB, UFG y PUC-SP. Destacamos que los temas tratados en las diez categorías de preguntas aplicadas a los docentes durante las entrevistas fueron sobre los siguientes temas: La concepción de la educación; Los desafíos en la formación docente; Los fundamentos filosóficos y pedagógicos de la formación docente; La concepción desde la educación positivista como fundamento único; La experiencia pedagógica con libertad y autonomía; Procesos de formación; Desde proyectos docentes basados en la pedagogía del cuidado; Práctica pedagógica basada en la valoración de las relaciones de confianza mutua; Las características de las prácticas pedagógicas de los docentes en la época brasileña actual; Los aportes de la filosofía de la educación y la pedagogía se centraron en el fenómeno del cuidado.

Aquí analizaremos y discutiremos los conceptos y desafíos de la formación docente.

basado en respuestas de los entrevistados.

Así, el maestro FDV (2023) atestiguó que la educación es un proceso que además de lo cognitivo, destaca la formación integral del estudiante para la vida en sociedad. Ella criticó el enfoque de contenidos de los profesores que, se centran sólo en el currículo y no consideran el contexto y la realidad de los estudiantes. Esa visión sugiere una necesidad de evolucionar hacia una educación más holística y contextualizada.

La profesora GPR (2023) dijo que considera, que la educación es esencial para el desarrollo de la sociedad, pero reconoce los desafíos modernos, como la sobrecarga de información y la rápida evolución tecnológica, cree en la capacidad de los docentes, a pesar de las dificultades, y destaca la importancia de formar personas que puedan navegar en el mundo de hoy.

Ya El profesor MR (2023) dijo adoptar una perspectiva más filosófica, relacionando la educación con la idea de *Paideia*, que implica una formación democrática y autónoma. Ella ve la educación como proceso enseñanza y aprendizaje dinámicos, en los que la autoformación es fundamental para una formación integral.

Desde esta misma perspectiva, el profesor CMI (2023) propuso una Concepción de la educación que se fundamenta en el reconocimiento de la humanidad y la igualdad. Para él la educación es un Proceso de humanización que debe promover la reflexión sobre la moral y el respeto a la existencia en general, alineándose con la visión kantiana del desarrollo de la humanidad.

El profesor TM (2023) nos ofreció una perspectiva social y antropológica, considerando la educación como un aspecto intrínseco de la vida social. Destacó la importancia de entender la educación tanto en el contexto institucional como en los movimientos sociales e históricos. El profesor SL (2023) dijo que ve la educación como un proceso tridimensional de humanización, socialización y profesionalización. Criticó la visión y enfoque estrecho que reduce la educación a la profesionalización y defendió un acercamiento incluya la dimensión humanística y social.

El profesor SR (2023), a su vez, dijo adoptar una Visión sociológica, considerando la educación como un mecanismo para preservar y transmitir el legado cultural de las generaciones

anteriores. Destacó aquí la complejidad del papel cada vez mayor de la educación en el mantenimiento uno equilibrio entre el pasado y el futuro.

Y el profesor KR (2023) explora la etimología del verbo “educar”, que puede significar formar, disciplinar y proporcionar valores culturales. el defendió uno Enfoque institucionalizado de la educación que prepara a los estudiantes para la autonomía y la libertad, destacando la importancia de la formación de educadores profesionales.

Los análisis que realizamos respecto hacia los desafíos de la formación docente son los siguientes:

El docente FDV (2023) mencionó las cargas de trabajo como desafío excesivo y la necesidad de conciliar la formación continua con la práctica docente. De hecho, sabemos que la presión para cumplir los planes de estudio puede limitar el tiempo disponible para el desarrollo profesional continuo.

La profesora GPR (2023) enfatizó la dificultad de equilibrar la teoría y la práctica, en la formación inicial de los docentes, además de los desafíos relacionados con la devaluación salarial y la necesidad de aumentar la jornada laboral para garantizar un salario adecuado.

El profesor MR (2023) señaló el uso de la tecnología y el significado de la educación como dos grandes desafíos. Sugirió que los maestros necesitar, antes de resolver estos dos problemas, adaptarse a las nuevas formas de información y comunicar el valor fundamental de la educación a sus estudiantes.

Desde otra perspectiva, el profesor CMI (2023) destacó el desafío de formar docentes que sean más que guardianes de la teoría, sino también tener formación en cuidado humano y ética de la salud, la tierra y los seres vivos, integrando estos aspectos en la práctica pedagógica.

El maestro MT (2023) criticó el positivismo y el conformismo en formación docente, argumentando que los educadores necesitan adoptar una postura más crítica y reflexiva, entendiendo los cambios en las necesidades y contextos de los estudiantes.

El Profesor SL (2023) identificó dos grandes desafíos: la necesidad de pasar de un paradigma educativo rígido a otro más flexible y superando la lógica binaria que sustenta la cultura occidental, el sugirió que la educación debe adaptarse a las nuevas dinámicas sociales y filosóficas.

Podemos entender, por tanto, que las concepciones y desafíos mencionados por los entrevistados reflejan una visión diversa y compleja de la educación y la formación docente. Hay un consenso sobre la necesidad de más holística y contextualizada, que considere tanto la dimensión humana como la social y cultural de la educación. Además, los desafíos señaló indican la necesidad de reformas significativas en el sistema educativo, desde la estructura de la carga académica hasta la actualización de las prácticas pedagógicas para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Ahora bien, en cuanto al análisis e interpretación de las categorías de esta entrevista en relación hacia desafíos de la formación docente y la práctica pedagógica, los investigadores afirman lo siguiente: Uno de los grandes desafíos existenciales es la salida de la lógica binaria para que sea adoptado uno acercamiento más tridimensional y holístico que considera la complejidad de las experiencias humanas y pedagógicas, para que esto suceda, es necesario aplicar procesos de formación continua, que debe verse como una proceso determinante. Incluso después de la formación inicial, sabemos que los educadores necesitan seguir desarrollándose para afrontar los desafíos del contexto actual y futuro.

También es un desafío actual, según los investigadores, que la formación inicial debe cubrir aspectos propedéuticos (contenido), didácticos (metodología adecuada al contexto) y generacional (teniendo en cuenta las nuevas realidades y tecnologías). Además, deben buscar una reconexión con la práctica, ya que hay una desconexión visible entre la formación inicial y la práctica docente real, centrándose a menudo en la obtención de títulos más que en el desarrollo de habilidades prácticas.

Cuando a los profesores investigadores se preguntó sobre la existencia de fundamentos filosóficos y pedagógicos en graduación y capacitación actual, afirmaron que la capacitación actual carece de fundamentos filosóficos y pedagógicos adecuados, con evaluaciones y practicas un montón de veces reducidas a aspectos punitivos y técnicos. En este sentido, el papel de la filosofía en educación no debe verse como un elemento aislado, debe ser integrado en el proceso de

enseñanza y práctica pedagógica. La importancia, por tanto, radica en cómo se aplica la filosofía para provocar el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes.

Al ser consultados sobre la concepción positivista de la educación, expresaron que dicha concepción, que enfatiza la objetividad y la técnica, se percibe como limitante y deshumanizante. Hay una demanda creciente de enfoques que consideran al estudiante en su totalidad, respetando su contexto y promoviendo la reflexión crítica. Entre ellos hay consenso sobre la necesidad de superar el enfoque positivista para permitir una educación que promueva la autonomía y la libertad, y que considere las dimensiones subjetiva y contextual del aprendizaje.

En relación con las prácticas pedagógicas tradicionales, muchas a menudo se caracterizan por un control rígido y una educación cerrada, se contrastan con prácticas que promueven la autonomía y la participación de los estudiantes.

La experiencia diversa de algunos profesores muestra que la autonomía y la libertad de los estudiantes se pueden promover a través de metodologías que fomenten el pensamiento crítico y la participación activa, así como a través de la construcción de relaciones de confianza y respeto mutuo, los investigadores expresaron que la confianza y el apoyo son esenciales para promover la autonomía de los estudiantes. El educador debe estar presente y disponible para apoyar al estudiante, fomentando su capacidad de aprender y desarrollarse de forma autónoma.

Por lo tanto, para los investigadores docentes entrevistados, la formación docente y la práctica pedagógica, enfrentan hoy desafíos importantes que requieren un enfoque holístico y reflexivo. La integración de fundamentos filosóficos y pedagógicos, superando modelos positivistas y promoviendo la autonomía y libertad de los estudiantes son algunos de los aspectos cruciales para mejorar la educación. La evolución y adaptación de la práctica educativa son necesarias para satisfacer las demandas del mundo contemporáneo y formar a educadores y estudiantes capaces de afrontar los retos futuros.

El análisis de respuestas de docentes e investigadores las categorías descritas nos revelan un enfoque rico y multifacético del papel de la práctica pedagógica, la formación teórica y la importancia de las relaciones de confianza y cuidado en educación. Observamos que los principales puntos tratados fueron: la autonomía del libre pensamiento como práctica pedagógica,

los testimonios resaltan que la autonomía y la libertad en el proceso de aprendizaje son fundamentales para la formación de los estudiantes. Aquí, profesores e investigadores reconocen que dar espacio a la autonomía y promover una práctica pedagógica que valore el libre pensamiento son esenciales para el desarrollo intelectual y personal de los estudiantes. No sólo estimula el pensamiento crítico, sino también contribuye a un aprendizaje más significativo y comprometido.

Debe entenderse, en su visión de que la formación teórica y propedéutica lleva a la comprensión de que la importancia de la formación teórica se destaca como fundamental para comprender la naturaleza y el propósito de la educación.

Queremos ahora resaltar el pensamiento de cada uno de los formadores de docentes, tutores e investigadores en su particularidad como marca de su pensamiento:

Al respecto, el profesor FDV (2023) observó que el deseo de aprender es crucial y que la formación teórica debe ir acompañada de una actitud abierta hacia aprendizaje continuo; para explicar esto, la profesora GPR (2023) utilizó la metáfora del combustible para describir la formación teórica, sugiriendo que es esencial para el buen desempeño docente.

El profesor TM (2023) discutió la dicotomía entre formar seres humanos plenos y serviles. al sistema capitalista, destacando la necesidad de competencia teórica y comprensión de la realidad escolar; El profesor CMI (2023), a su vez, criticó el enfoque psicólogo e instrumental en formación docente y defendida una formación teórica más reflexiva.

El profesor SL (2023) destacó la importancia del diálogo y la reflexión crítica sobre los propósitos y objetivos en la práctica pedagógica.

En cuanto a la pedagogía del cuidado, vimos que es ampliamente defendida como un acercamiento esencial para la práctica pedagógica, respecto a esto los docentes entrevistados destacaron lo siguiente: los docentes FDV (2023) y GPR (2023) enfatizaron que la pedagogía del cuidado ayuda a construir relaciones de empatía y respeto entre estudiantes y docentes. El profesor MR (2023) argumentó que la pedagogía del cuidado debe integrar aspectos epistemológicos, axiológicos y antropológicos y reforzó la importancia del escuchar y dialogar. El profesor MCI (2023) dijo que ve la pedagogía del cuidado como una actitud reflexiva y filosófica, además de

una metodología. El profesor TM (2023) destacó la influencia de las parábolas evangélicas y los textos del Papa Francisco para inspirar prácticas de cuidado en educación. Y los docentes SR (2023) y SL (2023) sacaron a la luz la importancia del cuidado para asegurar la presencia y eficacia del proceso de aprendizaje, con énfasis en dimensión dialógica y filosófica del cuidado.

Verificamos que las relaciones de confianza mutua son vistas por los profesores como cruciales para un entorno de aprendizaje eficaz. Formadores de docentes y tutores expresaron sus perspectivas de pensamiento sobre las relaciones de confianza mutua en práctica pedagógica del cuidado, a saber:

La profesora FDV (2023) dijo entender las relaciones de confianza como un pilar del proyecto escolar de tiempo completo y de la pedagogía de la presencia. Relaciones de confianza relacionadas con el profesor CMI con la humanización y el carácter humano de la pedagogía del cuidado.

Finalmente, el profesor TM (2023) señaló que la confianza y la reciprocidad entre docente y alumno son fundamentales para crear un ambiente de empatía y eficacia en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En resumen, encontramos que las respuestas de profesores e investigadores refleja un enfoque integrado que valora la autonomía del estudiante, la importancia de la formación teórica y la pedagogía del cuidado, además de la necesidad de relaciones de confianza mutua en práctica pedagógica. Estas perspectivas se complementan para ofrecer una visión educación integral y humanizadora, resaltando la importancia del cuidado atento y reflexivo en la práctica docente.

En análisis de categorías, con respecto a la autonomía del librepensamiento en práctica pedagógica, formadores de docentes, tutores e investigadores destacó que las prácticas pedagógicas que ofrecen libertad y exigencia autónoma son desafiantes, pero sumamente enriquecedores; entienden la formación teórica como fundamental para afrontar las dicotomías políticas sociales y educativas actuales, defendiendo una formación crítica y actualizada; critican el exceso de psicología y didactismo en los cursos de pedagogía, reforzando la importancia de la formación teórica crítica; enfatizar la necesidad de un diálogo constante y cuestionar la efectividad de las metas y objetivos inmediatos en práctica pedagógica; defender la claridad en el proceso de

formación teórica y la importancia de una Comprensión profunda de la naturaleza y el propósito de la educación .

Respecto a la importancia de la pedagogía del cuidado, los docentes FDV (2023) y GPR (2023) resaltaron la importancia de la pedagogía del cuidado y la presencia, mostrando que la práctica debe prestar atención a experiencias y necesidades de los estudiantes.

MR (2023), sin embargo, criticó la superficialidad del cuidado, que, para él, no es comprendido en sus bases ontológicas, fenomenológicas y antropológicas, destacando también la importancia del escuchar y dialogar, integrando aspectos epistemológicos y axiológicos. MCI (2023) defendió la pedagogía del cuidado como práctica que requiere una reflexión filosófica y no sólo una metodología técnica. Y TM (2023) dijo que ve el cuidado en la práctica pedagógica como Pregunta intuitiva, inspirada en enseñanzas y prácticas religiosas. SR (2023) afirmó que el cuidado es fundamental para el aprendizaje significativo y destacó la importancia de la presencia del docente para identificar oportunidades de aprendizaje. Profundiza todavía más, SL (2023) porque dijo que considera el cuidado como un diálogo entre cultivar y sanar, basado en conceptos filosóficos sobre el desarrollo humano. Y KR (2023) exploró el concepto de cuidado basándose en su raíces etimológicas e históricas, argumentando que el cuidado debe ser la base de cualquier proyecto pedagógico.

En alcance general pudimos observar que toda la formación de docentes , tutores e investigadores destacaron las características de las prácticas pedagógicas actuales en Brasil, señalando lo siguiente : la práctica pedagógica actual , por ser tradicional y mecánica , resulta en una enseñanza poco significativa; la falta de innovación en las políticas públicas y la ausencia de proyectos pedagógicos innovadores dificultan más el cambio significativo; la práctica pedagógica actual sigue siendo muy instrumental y mecanicista, aun así existe cierto potencial de transformación en los docentes con una visión más crítico.

Criticaron la tendencia positivista e instrumental de la práctica pedagógica, sugiriendo resistencia hacia enfoques más innovadores y reflexivos; señalan que la presión por evaluaciones externas compromete la práctica pedagógica, resultando en un proceso polémico y superficial; entender que la práctica pedagógica requiere de políticas educativas que cumplan especificidades regionales y culturales, evitando soluciones uniformes e ideológicas.

Como aportes desde la filosofía de la educación y la pedagogía: La profesora FDV dijo que cree que la pedagogía del cuidado debe integrarse en los proyectos educativos, como se evidencia en el escuelas de tiempo completo.

La profesora GPR argumentó que la filosofía de la educación y la pedagogía ellos son fundamentales para la formación crítica y humanista de los estudiantes ; El profesor RM defendió la importancia de la filosofía de la educación para comprender la historia y fundamentos de la pedagogía , además de promover el pensamiento autónomo; El profesor CMI dijo que considera que la filosofía y la pedagogía son esenciales para reconocer la humanidad y promover la humanización; El profesor SL consideró que la filosofía de la educación era crucial para el proceso educativo , enfatizando el pensamiento crítico y haciendo preguntas ; El profesor SR afirmó que cree que la filosofía debe cuestionar el significado y el papel de la educación , ayudando a los docentes a reflexionar sobre su papel social y educativo; El profesor KR destacó que la filosofía y la pedagogía deben promover un relación enseñanza-aprendizaje mutua, con un enfoque continuo en mejorar personales y profesionales .

Testimonios de docentes e investigadores revelaron una inquietud común con la necesidad de una práctica pedagógica que más allá de la mera aplicación de técnicas y metodologías. Hay un énfasis en la importancia de la formación teórica crítica, la pedagogía del cuidado y la filosofía de la educación para una práctica más reflexiva y humanizadora. La integración de aspectos epistemológicos, axiológicos y ontológicos en La práctica pedagógica es vista como esencial para enfrentar los desafíos de la educación actual.

Aquí hay un análisis y una síntesis de respuestas de docentes e investigadores sobre las diversas categorías discutidas. Cada respuesta destaca diferentes perspectivas y enfoques respecto de la práctica docente, la formación docente y la importancia de la filosofía y la pedagogía.

IX- CONCLUSIÓN

En esta conclusión pretendemos presentar los resultados del desarrollo de la tesis en relación con su objetivo y los supuestos sobre las condiciones fundamentales de una educación humanizada según la concepción fenomenológico-estructural que se guía por la pedagogía del

cuidado. Además, expondremos algunas problematizaciones sobre cómo estas condiciones fundamentales pueden servir como punto de partida para la formación docente.

Reiteramos que, dado el problema y la situación problemática planteada, lo que ponemos en esta tesis fueron algunos supuestos previos que fueron tematizados, corregidos y profundizados, no tratando estrictamente de hipótesis, ya que este trabajo investigativo se desarrolló con el método fenomenológico-hermenéutico como taya descrito en la introducción de esta tesis y no el método empírico-objetivo positivo de hipótesis-experimento-falsificación. Nuestro objetivo general fue sondear los supuestos fenomenológicos de una concepción estructural de la educación e inferir puntos de partida para una mayor reflexión y acción sobre la formación docente. No fue objetivo de esta tesis realizar una investigación técnica sobre cómo ocurre la práctica de la formación docente en Brasil hoy, haciendo una exposición empírica integral, probando hipótesis en una situación práctica experimental, para ver si serían refutadas o confirmadas.

El mayor esfuerzo de esta tesis fue crear una configuración teórica de una concepción humanizada y humanizadora de una educación que se guía por la pedagogía del cuidado, derivando los momentos de esta configuración a partir del sondeo filosófico de supuestos, utilizando el enfoque fenomenológico-hermenéutico-estructural método. Para ello nos sirvieron de referentes teóricos tres fenomenólogos: Husserl, Heidegger y Rombach. A través de ellos buscamos comprender la fenomenología estructural y reflexionar sobre la teoría y la práctica efectivas enfocadas en el fenómeno del cuidado en Educación.

Para provocar una reflexión sobre la formación de profesores de educación básica en Brasil que se base en una fenomenología estructural centrada en el fenómeno del cuidado, es necesaria, en primer lugar, una nueva Paidéia. Proponemos una concepción de educación humanizada y humanizadora basada en los aportes teóricos de la fenomenología estructural, que tiene el mérito de cuestionar el significado de la educación desde la perspectiva del cuidado y la libertad. ¿La educación en su esencia se realiza de qué manera? Para develar esta esencia recurrimos al aporte del pensamiento fenomenológico, que piensa con el debido compromiso cuidadoso el fenómeno humano que se produce en un camino de liberación hacia la libertad de la verdad. La educación es un proceso que involucra el lenguaje. Este es el hogar en el que cohabitan los seres humanos y los seres (realidad, vida). Es viviendo en la casa del lenguaje

con el ser (realidad, vida) que el ser humano puede hablar y dar sentido a su existencia. El ejercicio del lenguaje, sin embargo, es siempre plural: siempre ocurre en el diálogo, en la interpelación mutua que se produce en la convivencia humana en sus diferentes círculos de la vida (familia, comunidades, sociedad). Nuestro gran desafío, en este proceso, es aprender la libertad que ocurre en nuestro interior y en nuestras relaciones con los demás. En este sentido, la libertad es tarea de una liberación incesante y siempre incompleta, así como la humanidad es cuestión de humanización. La perspectiva fenomenológica presupone un proceso de apertura, de búsqueda del significado de los fenómenos educativos. Consideramos que esta tesis abre nuevas posibilidades para la reflexión, el estudio y la investigación sobre la formación de profesores de educación básica en Brasil.

Al reflexionar sobre el marco teórico de Edmund Husserl, problematizando la crisis de la Humanidad europea y el mundo científico, objetivista y positivista, propio de la modernidad, vimos que la autorreflexión de la conciencia nos permite una relación diferente con el mundo-de-la-vida, que involucra esferas extracientíficas y precientíficas. Una educación y una formación integradas e integradoras deben llevar el mundo objetivo de regreso a las estructuras universales y trascendentales de la subjetividad. La fenomenología trascendental es la posibilidad de una humanidad que viva de sí misma y de su capacidad de autorreflexión y no de los objetos del mundo. También corrige la unilateralidad del pensamiento positivista y objetivista, que, si bien descubre mucho sobre el mundo objetivo, encubre el mundo de la vida y el dominio de las experiencias de la conciencia humana con substrucciones y construcciones abstractas basadas en fórmulas e idealidades matemáticas. . El fenómeno fenomenológico trascendental de Husserl reorienta así el espíritu humano hacia la esfera del mundo de la vida. Así, la reflexión fenomenológica trascendental supera la visión unilateral de la ciencia, la técnica y la tecnología.

Como afirma Vásquez (1999, p. 134), es necesario abrir caminos que den razón a los fenómenos sociales y estéticos en discursos más complejos y menos exactos, pero más abarcadores que los de los positivistas.

Al reflexionar sobre el marco teórico de Martin Heidegger, que con su método fenomenológico-hermenéutico abrió un horizonte de reflexión ontológico-existencial, pensamos en el significado de una fenomenología del cuidado hacia el fenómeno fundamental

del ser-con-el-otro. La práctica de enseñar y aprender pertenece a este fenómeno. Es necesario (re-)descubrir lo que significa esencialmente enseñar y aprender desde la perspectiva del cuidado. Este (red)descubrimiento es tanto más imperativo cuanto más dominada nuestra era por la óptica de la tecnología, que transforma la realidad en disponibilidad y recurso para una producción exploratoria de la naturaleza y del propio ser humano. Vimos que la fenomenología ontológico-existencial de Heidegger, especialmente en sus obras, resalta la condición fundamental del Dasein, de la presencia, de la estancia o claro donde el ser se revela y, con él, el ente. La esencia de esta presencia es la existencia: la insistencia en la apertura de la revelación del ser y seres. La constitución fundamental de la existencia es el estar-en-el-mundo. Ser un ser humano es diferente a ser algo que simplemente ocurre dentro del mundo. Debe ser un punto de salto y apertura de la mundanidad del mundo mismo. Lo que sostiene, sin embargo, toda la constitución del ser-en-el-mundo del ser humano es el cuidado: tanto el ser con las cosas, como el ser-con-los-otros y el ser-uno mismo se sustentan en el fenómeno del cuidado. La educación es, fundamentalmente, el compromiso de liberar al ser humano hacia la libertad de la verdad del ser. Enseñar es dejar-aprender. En la enseñanza, quienes enseñan necesitan aprender a enseñar. En el aprendizaje, quienes aprenden necesitan aprender a aprender. En el ser-uno-con-el-otro, quien enseña ayuda a quien aprende, no reemplazándolo en sus esfuerzos, sino preparándolo, para que pueda apropiarse de las luces que ya le están siendo dadas y que trae consigo, como puedo. La enseñanza es ayudar a aquellos que aprenden a darse cuenta de su propio poder de ser. Enseñar es un acto de cuidado en el ser-con-el-otro, de preocupación por el poder-ser del otro como otro. En definitiva, enseñar es realizar un cuidado que, en el fondo, es amor. Consideramos que esta perspectiva abierta por Martin Heidegger se completa, en términos más prácticos y pragmáticos, con la perspectiva de la ética y la pedagogía del cuidado, especialmente la tematizada en el campo pedagógico por Nel Noddings.

Al reflexionar sobre el marco teórico de Heinrich Rombach, que dio forma a una ontología, una antropología y una pedagogía de carácter estructural (no estructuralista), buscamos derivar elementos de reflexión que nos permitieran superar la perspectiva de una ontología, una antropología y una pedagogía del sistema. El sistema es una experiencia y concepción de totalidad basada en relaciones funcionales. Sin embargo, el sistema, debido a su mecanismo, es más adecuado para tratar con procesos inanimados y mecánicos que con

procesos vivos y libres, como los procesos y eventos humanos. La experiencia y concepción de la totalidad llamada estructura es lo que se presta, propiamente, a los fenómenos de vida y libertad. En estructura, el todo está en cada momento y cada momento lleva al todo. La estructura es un todo flexible, fluido y abierto. La ontología, la antropología y la pedagogía estructural abren la perspectiva de una enseñanza y un aprendizaje que se desarrollan en una dinámica de autogénesis y autoconstitución del ser humano. En este sentido, se señaló que la pedagogía estructural de Rombach puede posibilitar una formación docente que promueva la praxis de una educación humanizada que presuponga la autoconstitución de seres humanos que viven en totalidades vivas, dinámicas, abiertas, permeadas y regidas por el fenómeno de la libertad. En este contexto, Rombach inserta el concepto de concreatividad (Konkreativitat) en su Pedagogía fenomenológica y Antropología estructural. Según la perspectiva pedagógica estructural de Rombach, la tarea y el arte del educador no consiste en formar una inteligencia que aún no existe, sino en ayudar al hombre en su proceso de búsqueda del conocimiento para alcanzar la claridad estructural, lo que ocurre en el cuidado.

Rombach entiende que el aprendizaje es un proceso activo y profundo, en el que el sujeto construye conocimiento a través de su implicación directa y reflexiva con el mundo. El aprendizaje no se limita a absorber información, sino que es una experiencia que despierta el deseo de saber y la capacidad de cuestionar, investigar y dialogar con lo desconocido. En este sentido, el aprendizaje surge de la búsqueda genuina de la comprensión, siendo moldeado por la experiencia del sujeto y la interacción con su entorno, en un constante proceso de autodescubrimiento y transformación. El aprendizaje, según Rombach, es un movimiento continuo de apertura y conexión con el significado de las cosas, que requiere una actitud de receptividad y disposición hacia lo nuevo. Este proceso se sustenta en la libertad y autonomía del educando, quien, al explorar el conocimiento, comienza a reconocerse como parte integral de un universo en construcción. Para Rombach, aprender es, por tanto, un acto de “dejar ser”, donde el educando se permite crecer e interactuar con la realidad, cultivando su propia esencia y autenticidad.

Respecto al aprendizaje, buscamos profundizar en varias de las tesis de Rombach sobre su naturaleza:

1° Aprender es aprender algo: es un logro intencional (de dirección y guía del ser-en-

el-mundo) que tiene lugar en una experiencia multidimensional.

2. El aprendizaje es una experiencia: la relación intencional entre experimentar y la orientación experimentada del ser-en-el-mundo) que tiene lugar en una experiencia multidimensional. No ocurre de manera cosificada, sino que tiene el carácter de una confrontación histórica, ya sea en el nivel biográfico de la vida individual o en el nivel comunitario y social. La experiencia es medial, es decir, ocurre de manera que no es ni unilateralmente pasiva, ni unilateralmente activa, ni de manera meramente reflexiva, sino según y siguiendo la dinámica concretiva de una génesis.

3. El aprendizaje es una experiencia de aprender el significado de las cosas. Destacamos aquí el carácter de aprehensión, es decir, de captación de lo que es, de recepción y apropiación, a la luz de una comprensión del significado de lo que se está aprehendiendo.

4. El aprendizaje es un aprendizaje estructurado como comprensión. Esta comprensión es fructífera cuando se capta el principio de lo que se está aprendiendo y captando.

5.º Aprender es comprender el fenómeno singular en uno o varios contextos de su manifestación. El aprendizaje siempre tiene lugar en un nexo coyuntural de significados.

6. Aprender es aprehender el caso singular en su forma típica (eidos) e intuir singularmente esta forma típica también en otros casos similares.

7. El aprendizaje es un proceso de apertura de áreas de conocimiento. El alumno experimenta que está aprendiendo cuando siente que se está produciendo esta apertura (por ejemplo: aprender matemáticas, aprender a leer poesía, etc.). Entonces, experimenta la alegría y la satisfacción de aprender.

8. Aprender es sostener en la conciencia la tensión creativa entre expectativa y satisfacción.

9. El aprendizaje es un proceso de autogénesis: el aprendizaje genera aprendizaje.

El arte de enseñar debe ser concreativo con la naturaleza del aprendizaje (descrita

aquí). El maestro necesita aprender a enseñar, es decir, necesita aprender este arte, que promueve el poder de ser del alumno. Formar docentes significa ayudarlos a comprender la naturaleza del aprendizaje (su dinámica esencial-estructural), a experimentarlo de manera despierta y a reflexionar sobre él a partir de su experiencia.

Rombach entiende que la enseñanza va mucho más allá de la simple transferencia de conocimientos. Más bien, considera la enseñanza como una práctica que fomenta el desarrollo autónomo del alumno, animándolo a explorar, investigar y construir su propio conocimiento. El papel del docente es más preparador y asesor que directivo. Además, cultiva una relación "yo-tú" que trasciende la interacción pedagógica formal y se basa en el respeto mutuo y la libertad. Y para él, esta relación requiere que el docente abandone una actitud de dominación y control, permitiendo que el alumno se convierta en autor de su propio proceso de aprendizaje. Rombach valora la educación como un proceso de "dejar ser", en el que el aprendizaje fluye de forma concreativa, sin intervenciones forzadas, y el educador se convierte en un compañero en el camino del descubrimiento mutuo.

Para Rombach, la relación pedagógica entre profesor y alumno es una conexión profunda y dinámica, resultado de la construcción de conocimiento en un proceso de co-creación. La enseñanza no es vista como una acción aislada o unilateral, sino como un "nudo de relaciones" que se desarrolla continuamente. En este enfoque, el aprendizaje del alumno y la enseñanza del profesor no son movimientos independientes; al contrario, se entrelazan, impulsándose mutuamente. El docente no ocupa una posición de superioridad, sino de socio y acompañante, abriendo espacio para que el estudiante se reconozca como coautor de su propia experiencia de aprendizaje. Rombach entiende que esta co-creación ocurre en un campo relacional permeado por significados compartidos y descubrimientos conjuntos. Cuando el docente provoca, sugiere o cuestiona, invita al alumno a iniciar su propio camino investigativo. Este diálogo creativo e interdependiente está alimentado por la voluntad del profesor de "dejarlo ser", es decir, de promover un campo de relaciones en el que el estudiante pueda experimentar y explorar libremente la génesis del aprendizaje, sin restricciones impuestas por conocimientos predeterminados. La relación pedagógica transforma el aprendizaje en una experiencia medial y concreativa.

Todo esto significa que el pensamiento fenomenológico de Heidegger, Husserl y

Rombach crea una base sólida para la pedagogía del cuidado. En Rombach, la educación debe basarse en el cuidado, donde educadores y estudiantes participan en un proceso de aprendizaje conformativo. Los docentes estarán mejor formados cuando logren claridad estructural respecto de la educación, el aprendizaje y la enseñanza, así como de la relación entre quienes aprenden y quienes enseñan, dentro de un horizonte de pedagogía del cuidado. Al pensamiento de Heidegger, Husserl y Rombach sumamos reflexiones de carácter más práctico y pragmático de Nel Noddings basadas en la pedagogía del cuidado. La transición entre el pensamiento fenomenológico y la pedagogía del cuidado, sin embargo, estuvo mediada por una reflexión sobre la ética y la pedagogía del cuidado, de Leonardo Boff.

La pedagogía del cuidado, según Leonardo Boff, surge como un paradigma esencial para la educación, basado en la esencia del ser humano y la relación intrínseca entre cuidado y aprendizaje. Volviendo a Heidegger, Boff destaca que el cuidado es una forma de ser que precede a cualquier acción humana, integrándose profundamente en la estructura de la existencia. Para Boff, la educación es un proceso de autoeducación, en el que el acto de cuidar se convierte en un medio por el cual los seres humanos se autoconstituyen y se realizan. El enfoque Montessori, que enfatiza el seguimiento cuidadoso del niño, ilustra esta perspectiva, donde el aprendizaje se ve como un despertar del potencial inherente del ser humano.

Además, Boff articula la pedagogía del cuidado como una práctica educativa que trasciende la mera transmisión de conocimientos, abarcando una comprensión más profunda de la existencia humana y las relaciones interpersonales. El cuidado es visto no sólo como una actitud, sino como la base ontológica que da sentido al ser humano. Esta concepción resalta la importancia del cuidado en las prácticas pedagógicas, enfatizando que toda acción educativa debe estar imbuida de un compromiso con los demás y con uno mismo, promoviendo un ambiente de aprendizaje que respete y valore la singularidad de cada individuo. Al abordar la dimensión temporal del cuidado, Boff, a través de Emmanuel Carneiro Leão, sugiere que el cuidado es una estructura de temporalidad y una constante en la historicidad humana, que interconecta pasado, presente y futuro. Esta temporalidad resalta la necesidad de escuchar el legado del pasado para que la educación sea efectiva y

significativa, preparando a las personas para lo inesperado que se presenta en el futuro. Así, la pedagogía del cuidado, además de ser un acto educativo, se convierte en un llamado a la responsabilidad, donde cada educador está invitado a cultivar relaciones de cuidado que promuevan la humanización y el desarrollo pleno del ser humano en su conjunto.

En definitiva, la pedagogía del cuidado, en opinión de Boff, es una invitación a reflexionar sobre la esencia de la educación, proponiendo una práctica que, al valorar el cuidado como fundamento, busca no sólo la formación intelectual, sino la constitución de seres humanos más empáticos y conscientes de su responsabilidad en el mundo. Este enfoque pedagógico se configura como una respuesta a las demandas contemporáneas de una educación verdaderamente humanizadora, capaz de promover no sólo el aprendizaje, sino la vida en toda su complejidad.

La pedagogía del cuidado propuesta por Nel Noddings enfatiza la importancia de las relaciones de confianza y cuidado mutuo en el entorno educativo. Para que este enfoque dé frutos, es esencial que educadores y estudiantes trabajen juntos en un proyecto colectivo, dedicando tiempo a construir relaciones que proporcionen escucha activa y empatía. El autor sostiene que el diálogo es la base de esta práctica, permitiendo a los estudiantes expresar sus necesidades, intereses e inquietudes. A través de una comunicación abierta, los profesores pueden adaptar el plan de estudios a las realidades de los estudiantes, fomentando un aprendizaje más significativo y relevante. En este contexto, el cuidado se entiende como un fenómeno relacional que se manifiesta en las interacciones entre docentes y estudiantes. Noddings destaca que al satisfacer las necesidades de los estudiantes, los educadores fomentan un entorno en el que se cultiva la autonomía y la responsabilidad. La práctica pedagógica debe estar permeada por relaciones afectivas que refuercen la empatía, resultando en un espíritu democrático y comunitario. Cuando los estudiantes se sienten valorados, se sienten motivados a colaborar y participar activamente en la construcción del conocimiento.

El autor también sugiere que las actividades escolares se organicen de manera que permitan a los estudiantes explorar sus identidades e intereses, enfatizando la importancia de una propuesta curricular flexible y cooperativa. Noddings propone que las escuelas deben

alejarse de un enfoque puramente objetivo y considerar las múltiples capacidades de los estudiantes, promoviendo una educación que reconozca la diversidad.

Al implementar esta pedagogía, los educadores no sólo enseñan contenidos académicos, sino que también ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades de cuidado y respeto hacia los demás, el medio ambiente, la comunidad y la sociedad en su conjunto. Finalmente, la evaluación en pedagogía del cuidado debe incluir la autoevaluación de los estudiantes y la participación de profesionales de la comunidad, promoviendo aprendizajes que trasciendan los muros de la escuela.

Habiendo derivado los principios de una educación humanizada y humanizadora según el pensamiento fenomenológico estructural y proyectado los horizontes de dicha educación en el horizonte de una pedagogía del cuidado, añadimos una reflexión sobre la experiencia fáctica de quienes participan en la acción educativa en el contexto de educación básica en Brasil, trayendo investigaciones cualitativas específicas como muestra de los desafíos que enfrentará la aplicación de tales principios. Cabe señalar que las conclusiones de la reflexión fenomenológica de esta tesis pueden ser los principios fructíferos de una práctica de formación docente que promueva la pedagogía del cuidado. Sin embargo, la problematización de la aplicación de estos principios pertenece a otra tarea, no la de esta tesis, que sigue siendo preparatoria, propedéutica, de tal praxis.

Veamos los resultados de la investigación mixta con preponderancia cualitativa fenomenológica específica que llevamos a cabo. Esta es una muestra de un microcosmos, que es el mundo de la escuela en la que trabajamos. Los testimonios de padres y alumnos señalan un fuerte aprecio por la formación integral, ética y humana que promueve el colegio donde trabajamos, aunque reconocen aspectos que deben mejorarse para una experiencia educativa plena. La mayoría de los estudiantes (89,7%) considera que las clases son beneficiosas para su desarrollo integral, mientras que algunos mencionan la necesidad de un enfoque crítico más profundo, indicando una demanda de prácticas pedagógicas que desarrollen el pensamiento reflexivo y la conciencia cívica. Entre los padres surge una visión que trasciende el aprendizaje académico tradicional. Valoran una educación basada en la pedagogía del cuidado, enfocada en desarrollar habilidades socioemocionales y valores éticos. Aspectos como la escucha, la empatía, el respeto y la ética

se consideran esenciales para la formación de ciudadanos más conscientes y empáticos. Para muchos, la escuela destaca no sólo como un espacio de aprendizaje, sino también como un entorno que cultiva actitudes de ciudadanía y sensibilidad social.

Los principales temas observados fueron: en primer lugar, las relaciones de cuidado y respeto en las que los padres quieren que sus hijos desarrollen habilidades como la escucha activa, la empatía y el respeto, esenciales para una convivencia armoniosa. Estos valores se consideran fundamentales para crear una cultura escolar inclusiva y positiva, que valore tanto las relaciones humanas como el cuidado del medio ambiente. Se destaca la necesidad ética del respeto en la educación. Muchos padres creen que el colegio debe servir de ejemplo y ser referente en prácticas éticas, moldeando a los estudiantes hacia una convivencia social más justa y respetuosa. El diálogo se valora como una práctica pedagógica esencial para promover el entendimiento y el respeto mutuo. Padres y estudiantes comparten la opinión de que el diálogo contribuye a fortalecer los vínculos interpersonales y fomenta la autoexpresión, lo cual es importante para el desarrollo personal. En cuanto a la satisfacción con la formación ética y ciudadana, existe una satisfacción general, destacando la preparación de los estudiantes para una participación responsable en la sociedad.

En cuanto a las reflexiones y apuntes de los estudiantes, se obtuvieron algunas evidencias sobre la práctica pedagógica democrática. Si bien el 62,1% de los estudiantes percibe prácticas pedagógicas democráticas, existe resistencia a los métodos tradicionales, lo que indica la necesidad de una enseñanza más colaborativa y dialógica. Respecto a la planificación y formación docente: Sólo el 44,8% de los estudiantes percibe una adecuada planificación de las lecciones, lo que sugiere que mejoras en este aspecto podrían beneficiar la organización y calidad de la enseñanza. Además, el 58,6% de los estudiantes está satisfecho con la formación de los docentes, pero plantea dudas sobre la necesidad de programas de formación continua. En cuanto a los métodos de motivación y accesibilidad de los docentes: Aproximadamente el 51,7% de los estudiantes considera que los docentes son motivadores, y

el 65,5% percibe una apertura a ayudar, lo que indica un movimiento positivo para romper con modelos de enseñanza más autoritarios y promover un ambiente acogedor. Respecto al currículo y ambiente de aprendizaje: Respecto al currículo, el 62.1% de los estudiantes demuestra satisfacción, pero se demanda mayor claridad y accesibilidad, para que puedan comprender y participar más activamente. En cuanto al ambiente del aula: el 37,9% de los estudiantes lo considera favorable, señalando la influencia de factores externos en el aprendizaje, como la infraestructura y el contexto socioeconómico.

El análisis revela un alineamiento entre los valores defendidos por los padres y las percepciones de los estudiantes sobre la docencia, que valoran la educación ética, cívica y el desarrollo humano integral. Sin embargo, es necesario mejorar la planificación pedagógica, las prácticas democráticas y el uso de métodos motivadores para satisfacer mejor las expectativas de la educación crítica y cívica. La visión de los padres sobre la pedagogía del cuidado y el énfasis de los estudiantes en la formación docente sugieren que, para que la escuela responda plenamente a las demandas de la sociedad contemporánea, es necesario invertir en prácticas que combinen la educación académica y el desarrollo socioemocional.

El análisis e interpretación de los fenómenos que emergen de los enunciados de investigaciones cualitativas específicas, enfocadas en el microcosmos de nuestra propia escuela, que consideraron la experiencia y la reflexión como hilo conductor, mostraron que los docentes tienen una visión crítica y una búsqueda de cambios en la educación, especialmente en lo que respecta a la formación inicial y continua y a la aplicación de la pedagogía del cuidado. En la formación inicial destaca la necesidad de una integración más sólida entre teoría y práctica, mientras que la formación continua se considera indispensable, pero a menudo limitados por políticas públicas que no satisfacen plenamente las necesidades de enseñanza.

Los docentes expresan la importancia de la reflexión y el diálogo en la práctica educativa, reconociéndolos como esenciales para promover una educación más significativa y centrada en el estudiante. La pedagogía del cuidado emerge como un concepto fundamental, donde los educadores abogan por satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes y fortalecer las relaciones interpersonales. Sin embargo, existe el desafío de equilibrar este enfoque con prácticas más tradicionales, que aún prevalecen. Finalmente, la visión de los

docentes refleja una transición hacia una educación más humana y crítica, que busca superar el modelo bancario y positivista, valorando el desarrollo integral del estudiante. Esta perspectiva resalta la necesidad de reformas estructurales que promuevan políticas públicas más accesibles para la educación continua y que fomenten una pedagogía basada en el cuidado, el diálogo y la inclusión.

El análisis de las respuestas de formadores, tutores e investigadores reveló una visión crítica de la formación docente, destacando la necesidad de un enfoque holístico y contextualizado. Para nosotros, este enfoque puede garantizarse con una concepción fenomenológica estructural y con la pedagogía del cuidado. Destacaron que la formación inicial debe integrar aspectos teóricos, metodológicos y prácticos, y que la formación continua debe ser continua para afrontar los desafíos actuales. Además, los entrevistados señalaron la importancia de superar la concepción positivista y tecnicista, defendiendo una educación que valore la reflexión crítica, la autonomía y la libertad de los estudiantes. Las prácticas pedagógicas deben promover relaciones de confianza y respeto, favoreciendo el desarrollo integral del estudiante y una educación más humanizadora.

Además, los investigadores entrevistados, expertos en praxis educativa, discuten aspectos esenciales para una educación humanizadora y reflexiva, abordando la autonomía del estudiante, la importancia de la formación teórica, el papel central de la pedagogía del cuidado y las relaciones de confianza en el ambiente pedagógico. Destacamos aquí sus aportes sobre diversos temas. Autonomía y libre pensamiento: Los entrevistados coinciden en que la práctica pedagógica debe promover la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes, generando una importante formación intelectual y personal. Esta libertad se considera vital para el compromiso y la creatividad en el aprendizaje, preparando a los estudiantes para cuestionar y enfrentar desafíos sociales y personales. Formación Teórica Crítica: Los docentes enfatizan la importancia de una sólida formación teórica que permita una comprensión profunda del contexto educativo. Critican enfoques instruccionales positivistas, defendiendo la superación de modelos que priorizan sólo la memorización y los objetivos inmediatos.

Pedagogía solidaria: la pedagogía basada en el cariño es ampliamente defendida y

muchos docentes enfatizan prácticas que cultivan el respeto, la empatía y la escucha activa. Considerado una filosofía que permea la relación pedagógica, este enfoque propone una enseñanza más humana y dialógica, creando un ambiente de apoyo y confianza. Confianza mutua: la confianza entre profesores y estudiantes se considera esencial para el aprendizaje. Las relaciones de confianza mutua contribuyen a un ambiente de cooperación y empatía, fomentando la plena participación y compromiso de los estudiantes en el proceso educativo. Críticas a la educación actual: Los educadores expresaron su descontento con la práctica pedagógica actual, que catalogan como tradicional y mecanicista, con poca innovación. Sostienen que las políticas públicas deberían fomentar prácticas más innovadoras adaptadas a las especificidades regionales y culturales. Aportes de la Filosofía y la Pedagogía: Se destaca la filosofía de la educación como fundamental para una formación crítica y humanista, ofreciendo las bases para un proceso educativo que trasciende la educación técnica y busca la formación integral del ser humano.

Así, el estudio se limitó a la obtención e interpretación de los hallazgos, sin incluir un proceso de validación con las personas entrevistadas. En investigaciones futuras, dicha validación podría incorporarse mediante procedimientos adicionales que permitan contrastar y profundizar los resultados obtenidos.

Por tanto, la propuesta pedagógica que surge del alcance de esta tesis hunde sus raíces en la búsqueda de una educación ontológico-existencial que valore la experiencia del ser humano en su totalidad. A través de la antropología y una pedagogía estructural del cuidado, proponemos un reencuentro con la esencia de la enseñanza y el aprendizaje, enfatizando la experiencia vital y creativa. Inspirándonos en las reflexiones de Husserl, Heidegger y Rombach, proponemos una filosofía de la educación operativa que permea una práctica educativa que no sólo instruye, sino que también cuida, establece diálogos significativos y abraza las singularidades de los individuos. Este enfoque resalta la importancia de la autorreflexión y el cuidado en un mundo dominado por la tecnología, donde la interrelación entre educador y estudiante se convierte en un espacio de co-creación y autogénesis. Así, al centrarse en los desafíos éticos y prácticos de la pedagogía del cuidado, nuestra propuesta apunta no sólo a formar docentes competentes, sino también seres humanos sensibles y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y humanizada, donde el aprendizaje y la enseñanza sean experiencias compartidas de afecto, respeto y responsabilidad.

REFERENCIAS

Anaximandro, Os pensadores originários / Anaximandro, Parmênids, Heráclito; introdução de Emmanuel Carneiro Leão; tradução de Emmanuel Carneiro Leão e Sérgio Wrublewski. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. - (Vozes de Bolso)

Agustin. Confesiones / Bekenntnisse. Múnich: Kösel, 1960.

Amaro, S. Educación y clases sociales: un análisis de la situación educativa en Brasil. São Paulo: Editora Loyola, 1997. (pp.197).

Aquino, T. (1255-1274) Sobre o ensino (De magistro) os sete pecados capitais / Tomás de Aquino; tradução e estudos introdutórios Luiz Jean Lauand. -2ª Ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Arroyo, M. (2007). *Indagações sobre currículo: educandos e educadores – seus direitos e o currículo*. 3. ed. Curitiba, PR: Appris.

Aucar, J. *Angustia y Existencia: Un Análisis del Ser-en-el-Mundo desde Heidegger*. Cidade de publicação: Editora, 2021.

Bacon, F. Novum Organum. 1620. Disponible en: <https://www.britannica.com/topic/Novum-Organum>. Consultado el: 2 de octubre. 2024.

Bello, I. (2004). Ninguna ciencia natural ni ninguna ciencia humana pueden construirse sin una base filosófica. Editorial Los Libros de la Salamandra. (p.128).

Bergoglio, J.M. "Caminando a la madurez". Reflexiones en la familia y educación. Traducción de José Eduardo de Barros Câmara Carneiro 1ª Edición abril 2014.

Boff, L. (1999). Cuidado: la esencia del ser humano. En L. Boff, El águila y la serpiente (p. 89). Editora Voces.

Boff, L. (2002). el Cuidado básico. Ética del humano compasión por la tierra. Madrid, España: Trotta. Boff, L. (2012). Es necesario tener cuidado. Madrid, España: Editorial Trotta.

Boff (2008) Saber cuidar: Ética Humana – Compasión por la Tierra. Petrópolis: Editora Vozes,2008.

Borges-Duarte, I. (2021). Cuidado y afectividad en Heidegger y el análisis existencial-fenomenológico. PUC-Río; Nau Editora. (PP.280)

Branco, E.P, et al. (2018). La implementación de la Base Curricular Común Nacional en el contexto de las políticas neoliberales. Curitiba, PR: Appris.135 páginas.

Brandão, w. " Rodríguez . (2007). Qué es allá educación / Carlos Rodrigues Brandão . São Paulo: Brasiliense. (Primeros pasos colección; 20) BRASIL. DISPONIBLE EN : <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-educacao-no-brasil-na-actualidade.htm> .

Brasil Escola. (n.d.). A educação no Brasil na atualidade. *Brasil Escola*. <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-educacao-no-brasil-na-actualidade.htm>

Brasil. (1996). Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União-Brasília, 23 de diciembre. 1996.

Capdevila, R. (2007). Introducción. En H. Rombach, *El presente de la filosofía* (pp.

Cardoso, C., Silvério, G., Guijarro, M. E., Antoniassi, B. y Siqueira, M. (2018).

Carvalho, EA (1952). La filosofía de la psicología. São Paulo: Editora Atlas.Fronteras : Diario de Social, Tecnología y Ambiental ciencia , 6 (3), 305-319 .

Casanova, M.A (2017). *Mundo e historicidad: lectura fenomenológica del ser y del tiempo. (Vol. 1)*. Río de Janeiro: Vía Verita.

Castoriadis, C. (2002). La encrucijada del laberinto: El ascenso de la insignificancia (R. Vasconcelos, Trad., Vol. 4). Paz y Tierra.

Chodorow, Nancy. J. (1978). *The reproduction of mothering*.Berkeley: University of California Press.

Coêlho, I.M (Org.). (2012). Escritos sobre el significado de la escuela (págs. 256). Campinas, SP: Mercado de Letras. REVER.

Constitución Federativa Del Brasil, 1988. Disponible en: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf , consultado el: 07/08/2023.

Contreras, R. S. y Eguía, J. L. (2017). Gamificación en educación: diseñando un Corbin,

H. (1995). *El hombre y su ángel. Iniciación y caballería espiritual*. Barcelona:

- Corominas, Joan, (2000) Breve Dicionário etimológico de la lengua castellana, Madrid-Gredos. curso para diseñadores de juegos. *Kepes*, 16, 91-120.
- Dartigues, A. (2008). *Topics: Fenomenologia*. São Paulo: Centauro. Recuperado de Internet e de Educación Básica 2020. Diario Oficial de la Unión, Brasilia, DF, 25 de mayo de 2020. Sección 1, p. 55.
- De Santis, A. (2002). *Dalla dialettica alkairós. L'ontologia dell'evidenza in Heinrich*, Destino. conferir
- Díaz, A., Mercader, C. y Gairín, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adoleo dio: Um Estudo De Caso Em Bauru/SP. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 6(3), 305-319.
- Descartes, René. Descartes. Traducción J. Guinsburg y Benedicto Prado Júnior. 2do ed. Ellos son Pablo: Abril Cultural, 1979. Os Pensadores.
- Dourado, L.F. Políticas y Gestión de la Educación Básica en Brasil: límites y perspectivas. *Educación y Sociedad*, Campinas, vol. 28, núm. 100 - Especial, pág. 921-946, octubre. 2007.
- Dowell, J. E. (1993). *La génesis de la ontología fundamental de M. Heidegger: Caracterización del pensamiento en "Ser y Tiempo"*. São Paulo: Loyola. REVb
- Duarte, I. B. (2021). Cuidado y afectividad en Heidegger y en el análisis existencial fenomenológico (280 p.). NAU Editora y Editora Documenta. Colección Fenomenología y Cultura.
- Duden (1963), Bd.7: "Herkunftswortebuchn der Deutschen Sprache. Eine Etymologie der Deutschen Sprache. Mannheim: Meyers Lexikonverlag.
- Dubois, C. (2004). Heidegger y la cuestión de la diferencia ontológica. Madrid: Ediciones Síntesis.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós. (pp.232).
- El hombre humanizado. Barcelona: Herder. Rombach, H. (2007). El presente de la fi losofía. Barcelona: Herder.

Eliade, M. (2001). *Nacimiento y renacimiento*. Barcelona: Kairós.

Fabri, M. La situación actual de la ética husserliana. Porto Alegre: Veritas, v. 51, n° 2, 2006, 69-78.

Fernandes M.A. La libertad como dinámica gestáltica de la existencia humana. Revista da Abordagem Gestáltica, Goiânia, v.XII, n.2, p.67-75, julio/diciembre de 2006.

Fernandes, M.A. La verdad en cuestión: ensayos sobre la tradición filosófica occidental. Almedina, 2013.

_____. Intuición categórica y evidencia, verdad y ser. Aoristo - Revista Internacional de Fenomenología, Hermenéutica y Metafísica, 1(2). <https://doi.org/10.48075/aoristo.v1i2.18212>, 2017.

_____. ¿Qué es realmente la Educación? Revista Educativa - Revista de Educación, Goiânia, Brasil, v. 13, núm. 1, pág. 161–175, 2010. DOI: 10.18224/educ.v13i1.1253. Disponible en: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1253>. Consultado el: 2 de octubre. 2024.

_____. "Pensar a Finitude" de Marcos Aurélio foi publicado em 2010.

_____. *Filosofía, Formación y Pedagogía del Pensamiento*. (UnB)2016.

_____. Desde el cuidado de la fenomenología la fenomenología del Cuidado. En: Peixoto, AJ; (2011) Holanda, A.F (Orgs.). *Fenomenología del cuidado y el cuidar: perspectivas multidisciplinares*. Curitiba: Juruá, pág. 17-32.

_____. Supuestos Filosóficos de la Educación - “Pensar la Fenomenología del Fenómeno”, (UnB) 2019.

_____. La naturaleza del aprendizaje y el arte de enseñar. En: Guerreiro, Gilmário (org.). Educación Superior: inclusión o simulacro. Kindle: amazon, 2014. Libro electrónico: p. 1072-1406. Blanco y negro. ISBN: BO147EGX71. DOI: 338.992. Disponible en: amazon. Consultado el: 15 dic. 2024.

_____. Heidegger, técnica y educación: una meditación histórico-ontológico. En: *Filosofía y Educación*, vol.6, n.3. octubre de 2014. (págs. 55-86)

_____. *Ser y tiempo: apuntes de lectura*. Petrópolis: Voces, 2017. (pp.132).

Figal, G. (2016). *Introducción el Martín Heidegger*. Río de Enero: A través de Verita.

Florenzano, M.B. *Polis y oikos, públicos y privados en Grecia Antigua*. São Paulo: Labeca – MAE-USP, 2001.

Foucault, M. (2001) *L'Herméneutique du sujet*. Paris: Gallimard.

Gatti, B. (2008). La formación docente en Brasil: un análisis de la relación entre teoría y práctica. En P. R. Almeida (Org.), *Formación docente: dilemas y desafíos* (págs. 1371-1390).

Gadamer. H.G. *Verdad y método: huellas Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica*. 3. ed. Petrópolis: Voces, 1999.

_____. *Hermenéutica en retrospectiva*. Petrópolis: Vozes, 2012, p.22 [Trad. Marcos Antonio Casanova].

Garnica, A.V.M. Algunos apuntes sobre investigación cualitativa y fenomenología. *Interfaz - Comunicación, Salud, Educación, Botucatu*, v. 1, núm. 1, pág. 109 – 122, agosto de 1997. Disponible en: Consultado el: 24 de julio de 2020.

Giachini.E.P de “Fenomenología y educación”, artículo de H. Rombach sobre educación, 2016.

Gómez-Heras, J. M. G. (1989). *El apriori del mundo de la vida: Fundamentación fenomenológica de una ética de la ciencia y de la técnica*. Editorial Anthropos: Barcelona, 1989

Gorner R, P. (2017). *Ser y tiempo: Una clave de lectura*. Petrópolis: Voces.

González Rey. F. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e Desafios*. São Paulo: Pioneira.(pp.224)

Gonnet, J. P. (2018). *Orden social y conflicto en la teoría de los sistemas de Niklas MARG*

Goodlad, J. I. (1984). *A Place Called School: Prospects for the Future*. New York: McGraw-Hill.

Harada, H. Gesamtausgabe [GA]. Edición integral (letras mano) hacia Cuidadoso de F., -W. von Hermann Frankfurt: Klosterman, 1977.

_____. *Antropologia estrutural e a questão do ser humano: Entre a filosofia e as ciências*. Editora Loyola, 1997.

_____. Una ontología estructural: un nuevo camino para comprender la realidad. Editora UFMG, 2004.

_____. Desde lealtad de pensamiento, fragmentos de uno a diario, Puerto Alegre, 2018. Editora Evangraf, Ltda.

_____. De estudio, notas obsoletas: la búsqueda de la identidad humana y franciscana. petrópolis / Braganza paulista / Curitiba: Voces / Universidad Ellos son Francisco (Instituto Franciscana de Antropología) / Instituto de Filosofía São Boa ventura, 2009.

_____. Antropologia Filosófica: Apostila de Antropologia Filosófica. Rondinha Paraná: Franciscanos.org.br, 1997/2021. *E-book* (38p.) (O legado do Frei Hermógenes Harada). P&B. Disponível em: <https://franciscanos.org.br/rondinha/apostila-de-antropologia-filosofica/#gsc.tab=0>. Acesso em: 22 set. 2024. TRADUZIR

Hernández, J. (1872). *Martín Fierro*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mart%C3%ADn_Fierro

Heidegger, M. (2015). Ser y tiempo (M. Ribeiro, Trad.). [Editor]. (Original publicado en 1927).

Heidegger, M. (2001a). Ser y tiempo (J. Gaos, Trad.). Editorial Trota. (Obra original publicada en 1927).

Heidegger, M. (2001b). Ser y tiempo (E. de A. Carvalho, Trad.). Editora de Voces. (Original publicado en 1927)

_____. GA (2002) Was Heinsst Denken?[1951/1952]Ed.P.I.Coriando

_____. (2003). De camino al lenguaje (p. 120). Voces; Prensa de la Universidad de São Francisco

_____. (2015) Ser y Tiempo (M. S. Cavalcante, Trad., reseña y presentación; E. C. Leão, Pref.)10 Ed.-

- _____. (1994) Bremen und Vortrage. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, (Gesamtausgabe Mand 79) pp.46-68) (Tradução inglês: The Danger. Em: Bremen and Freiburg Lectures: insight into that wat is and principais of thinking. Tradução de Andrew J. Mitchell. Indiana Univeresity Press, 2012. (pp.44-63))
- _____. (1995) GA: Phänomenologie des religiösen Lebens. [1920/1921] Ed.Ed. M. Jung,Th Regehly e C.Strube.
- _____. (1949) Die Gefahr.Em:Bremen und Freiburg Vortrage. Frankfurt am Maian: Vitottorio Klostermann, 1994. (Gesamtausgabe Band 79) (pp.46-68) Tradução inglês: The Danger. Em: Bremen and Freiburg Lectures: insight into that what is and basic principles of thinking. Tradução Anderw J. Mitchell. Indiana University Press, 2012(p. 44-63)).
- _____. (1949) Die Gefahr Em: Bremen und Freiburg Vortrage. Frankfurt am Maian: Vitottorio Klostermann, 1994. (Gesamtausgabe Band 79) (pp.68-77) (Tradução inglês: The Turn. Em: Bremen and Freiburg Lectures: insight into that whati is and basic principles of thinking. Tradução de Andrew J. Michell. Indiana University Press, 2012(p.64-73)).
- _____. (1977) Holzwege [1950] Ed.de F.-W.von Herrmann.
- _____. (2012) Was heitBt Denken? [1952]. Em__, Vortrage und Aufsätze. Frankfurt am Main: vittorio Klostermann, 2000. (Gesamtausgabe Band 7) (pp.127-144) (Tradução português brasileiro: O que quer dizer pensar? Em: Ensaios e conferências.Tradução de Gilvan Fogel. Petrópolis:Editora Vozes e Editora Universitária São Francisco, (pp.111-124)).no
- _____. (2007) Was heitBt Denken? [1952]. Em__, Vortrage und Aufsätze. Frankfurt am Main: vittorio Klostermann, 2000. (Gesamtausgabe Band 7) (pp.127-144) (Tradução português brasileiro: A Questão da Técnica. Tradução de Marco Aurélio Werle. Em: __, scientia studia, São Paulo, v.5, n.3.(pp.375-398)).
- _____. (1988) Ontología. hermenéutica dar Faktiziat. [1923] Ed.K.Brocker- Oltmanns
- _____. (2013) Otologia:(hermêutica da facticidade) / Martin Heidegger; tradução de Renato Kirchner. 2.ed.- Petr´polis RJ: Vozes- (Coleção Textos Filosóficos)
- _____. (1979) Prolegómenos zur Geschichte des Zeibegriffs. [1925] Ed. de P. Jaeger,
- _____. (1977).Seín y Tiempo. [1927] Ed. FW von Hermann
- _____. Ser y tiempo. Campinas/Petrópolis: Unicamp/Vozes, 2012 [Trans. Fausto Castilho].
- _____. (1989). Britrage zur Philosophie. Vom Ereugbus [1936-1938] Ed.F.W.von Herrmann.
- _____. (1967). El lenguaje como morada del ser (Traductor [Nombre del traductor]). [Editor]. (Original publicado en 1962). Editora Forense, Rj.
- _____. (1989). La experiencia del pensamiento (Erfahrung und Denken). Voces.

- _____. (1989). Heidegger, M. *Beiträge zur Philosophie: Vom Ereignis ([1936-1938])*. Ed. (F.-W. von Hermann, Gesamtausgabe).
- _____. (1997). Estudios sobre la mística medieval (incluye “Los fundamentos filosóficos de la mística medieval” y “Agustín y el neoplatonismo”).
- _____. (2008). Ser y tiempo (M. E. S. Souza, Trad., 6ª ed.). Voces. (Original publicado en 1927).
- Heidegger, M. (2015). Ser y tiempo (M. Ribeiro, Trad.). [Editor]. (Original publicado en 1927).
- _____. (2017). Ser y tiempo (J. P. de Almeida, Trad.). Voces. (Original publicado en 1927)
- _____. (1967) Carta sobre el Humanismo. Río de Janeiro: clima brasileño. (pp.21)
- _____. (1988). Ser y tiempo - Parte I. Petrópolis-RJ: Voces
- _____. (1976) Interpretaciones fenomenológicas de Aristóteles. París, p.20-21 [Trad. J.- F. Courtine].
- _____. (1999) La Constitución ontológica de la metafísica. En: Conferencias y escritos filosóficos. Colección “Pensadores”. São Paulo: Ed. Nova Cultural, p.185-200.
- _____. (1999) Introducción a la metafísica presentación y traducción por Emmanuel Carneiro Leão 4a. ed Río de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- _____. (1996). Carta sobre el humanismo (E. Rocha, Trad.). En las enseñanzas de Platón sobre la verdad (págs. 65-122). Puentes. (Original publicado en 1947)
- Hodge, S., & Thonson, A. (2015). *Heidegger, Education, and Modernity*. Dordrecht: Springer
- Husserl, E. (1950) Ideas para una fenomenología pura y para una filosofía fenomenológica (A. C. F. Martins, Trans.). [Editor]. (Original publicado en 1913)
- _____. (1962). *Ideas: General introduction to pure phenomenology* (W. R. Boyce Gibson, Trans.). Collier Books. (Original work published 1913)
- _____. (1977) Ideas para una fenomenología pura y para una filosofía fenomenológica (J. R. M. Filho, Trad.). [Editor]. (Original publicado en 1913)
- _____. (1990) La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental (A. C. F. Martins, Trans.). Forense. (Original publicado en 1936)

_____. (2002) *Meditaciones cartesianas* (A. F. Silva, Trans.). Forense. (Original publicado en 1931)

_____. (1990). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* (Vol. 1). Meiner Verlag. (Original work published 1913)

_____. (2001). *Logische Untersuchungen* (Vol. 1-2). Kluwer Academic Publishers. (Original work published 1900-1901)

_____. *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (M. S. C. F. Silva, Trans.). Publicaciones forenses universitarias. (Obra original publicada en 1936),2002.

_____. *Ideas para una fenomenología pura y para una filosofía fenomenológica: Introducción general a una fenomenología pura*. Aparecida, SP: Ideas y Letras,2006.

_____ *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (M. S. C. F. Silva, Trans.). Forense Universitario. (Obra original publicada en 1936),2008.

Inwood, M. (1999). *Diccionario Heidegger*. Trans. Luisa Buarque, Río de Enero, Jorge Zahar Ed., 2002. 239 páginas.

Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP). (2020). *Resumen técnico IDEB 2019* <http://www.inep.gov.br>.

Japiassu, Hilton. *El sueño transdisciplinario: y las razones de la filosofía*. Río de Janeiro: Imago, 2006.

Jonas, H. *El príncipe de responsabilidad*. París: Flammarion, 2000.

Kuenzer, A; Z (2017). *Trabajo y escuela: la flexibilidad de la educación secundaria en el contexto del régimen de acumulación flexible*. Disponible en <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188711>.

Larrosa, J. (s.d.). *Cómo el afecto y la experiencia afectan la educación*. Invitado internacional al 3er Congreso Virtual LIV. Disponible en: <https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/conteudo/jorge-larrosa/Cómo-el-afecto-y-la-experiencia-afectan-la-educación>. Consultado el 10 de octubre de 2024.

Laudadio, J. y Mazzitelli, W. (2018). Adaptación y validación del Cuestionario de Relación Docente de Nivel Superior. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 35 (1), 153-170.

Leão, E.C. Aprendiendo a pensar, vol. I, 2ª edición, Petrópolis -RJ: Voces, 1977, pág. 42.

_____. Aprender a pensar. Petrópolis: Voces, (1989).

_____. Aprender a arrepentirse I: pensando en la modernidad y la religión. Teresópolis -RJ: Daimon, 2008. 2ª Ed. 2017.

_____. Aprendiendo a pensar II. Teresópolis: Daimon, 2010. pp.187

_____. Filosofía griega: una introducción. Teresópolis -RJ: daimon, 2010.

_____. Filosofía Contemporánea. Teresópolis: Daimon, 2013, p.203)

_____. Filosofía Contemporánea. Teresópolis/RJ: Daimon Editora, 2013, p. 27 a 45.

_____. Pensamento no Brasil-1ª Ed. 2014. / (ontología del cuidado y la naturalidad). de Humano, Boff. Departamento de Filosofía-UERJ) Editora Hexis.

_____. Aprender a pensar III (1. ed.). Daimon Editora Ltda. (págs. 34-41), 2017.

_____. Filosofía griega: una introducción. Teresópolis -RJ: daimon, 2010. Merton, Thomas. El Camino de Chuang Tzu. Petrópolis-RJ: Voces, 2002.

Leão, E. C. (2001). *A presença do passado e a construção do futuro: o cuidado ontológico do homem*. São Paulo: Editora Ágora.

Lino, L.A. (2017). Críticas a la reforma de la Escuela Secundaria y sus impactos en la educación integral. Obtenido de <https://www.scielo.br>.

Martín, J. *Uno enfocarlo fenomenológico de plan de estudios: Educación como poesía*. Org. V. Gítoría Helena Cunha Espósito, São Paulo: Cortez, 1992.

Madalena, R. S., Luciana, E. & Bordigón, G. R. (2021). *Informe sobre la situación de las mujeres en la educación superior en Brasil*. Brasília: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378547.locale=en>

- Martín, J., & Bicudo, M. (2005). *EL buscar cualitativo en psicología. Ellos son Pablo: Centauro*
- Martín, J.; BICUDO, M. *Investigación cualitativa en Psicología: fundamentos y recursos básicos*. São Paulo: Educ Moraes, 1989.
- Martín, Y. B. W. (2001). *Servicio social: mediación escuela-sociedad* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Serviço Social, Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho”]. Franca: Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho”.
- Martins, J.; Bicudo, M, A. V. *A educação como fenômeno: reflexões sobre o cuidado e o ser-com-os-outros*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.183.
- Mertens, R. S. K. (2008). *Heidegger y la educación*. Hermoso Horizonte: Auténtico Editor. (Recopilación *Pensadores y Educación*).
- Merton, T. (2002). *El camino de Chuang Tzu*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). *Mejora en el sistema de evaluación*. Governo do Brasil. <https://www.gov.br/Inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/aprimoramentos-no-sistema-de-avaliacao-da-educacao>
- Moreno, A. C. *Brasil cae en el ranking mundial de educación en ciencias, lectura y matemáticas*. G1, 6 de diciembre. 2016. Disponible en: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>.
- Mortari, MA (2018). *Cuidado y ontología esencial*. Editora de Voces.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Noddings, N. *El desafío de la atención en las escuelas: un enfoque alternativo a la educación*, (2005).
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press.

Nossella, R. (2002) Política educativa en Brasil: superación de populismo y el corporativismo. 2002. Disertación (Maestría en Educación) — Universidad Estadual de Campinas, Campinas. 150 f.

Ortega y Gasset, J. (1991). *A rebelião das massas* (4ª ed., L. V. Pinheiro, Trad.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1930).

Ortiz, EL. (2017). Epistemología y metodología configuracional es a ellos ciencias he- hermanas y sociales. *Revista de Filosofía*, 87 (3), 25-47.

Pallarès, M. (2018). Recordando el freire es era de intercambios: conciencia y educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20 (2), 126-136.

Pallarès, M. (2019). Estructuras de protegido, progreso y sistema educativo. Uno acercarse de la serie The Wire. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31 (2), 375-392.

Pallarès, M. y Chiva, O. (2018). El lugar del individuo en la era post-postmoderna. Sociedad, educación y ciudadanía tras la postmodernidad. *Pensamiento*, 74(282), 835-852.

Patterson, M. E.; Williams, D. R. **Collecting and analyzing qualitative data:**

Hermeneutic principles, methods and case examples. Champaign: Sagamore, 2002

Paviani, J. C. A. (1988). *Educação e liberdade: a formação do homem no mundo contemporâneo*. São Paulo. Editora Ática.

Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Planella, J. y Esteban, F. (2018). Aspectos que valdría la pena recuperar para la educación universitaria de hoy. *Cadmo*, 1, 25-36.

Platón. EL República, Trans. Carlos Alberto nunes, 3ª edición. Belén, EDUFPA, 2000.

Plebani, Anderson Kaue . Fenomenologías en Heidegger: de ser de ser hacia evento de ser. En: Revista Peri, v.15, n.01, 2023. (págs. 13-34)

Plebani. EL Peligro de técnica y la educación como a través de desde salvación, Tesis de Doctorado. Florianópolis, febrero de 2024.

QEDÚ. (2024). Datos extraídos del IDEB. Disponible en: <https://gedu.org.br/brasil/ideb>. Consultado el 24 de julio de 2024.

Rezende, J. (1990). Fenomenología y Educación. Editorial de la Universidad Federal de São Paulo

- Rincón Verdera, J. C. (2018). Hermann Nohl: educación y pedagogía. *Bordón*, 68(3), 107-130.
- Rilke, RM (2000). Elegías de Duino (C. Gerhard, trad.). Madrid: Editorial Alianza. (Obra original publicada en 1923)
- Ritter, J., & Gründer, K. (Eds.). (1995). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Schwabe.
- Roca, B. (2018). *Piense con James Scott. Dominación, conocimiento, resistencia* (2ª ed.). Ned Ediciones.
- Rombach, H. (1967). *Substanz, System, Struktur: Die Ontologie des Funktionalismus und der philosophische Hintergrund der modernen Wissenschaft*. Freiburg: Karl Alber.
- _____. (1980). *Estruturas do ser e do acontecer* (J. Almeida, Trad.). São Paulo: Editora Martins Fontes
- _____. (1996). *Strukturanthropologie* (2ª ed.). Kohlhammer Verlag.
- _____. (2004). El hombre humanizado: antropología estructural. Traducción: Remei Capdevila Wesrning. Barcelona: Pastor, (2004)
- _____. (1969). "Antropología de los estudiantes ". En: *Der Lernprozess. Antropología, Psicología, Biología des Lernens.* , poner Enrique Rombach, 3-46. Friburgo/Basilea/Viena: : Instituto Willman, 1969
- _____. (2016). La ciencia y la autodeterminación histórica del hombre (2016).
- _____. (2004b). *Aparcamiento del laberinto*. Barcelona: Pastor.
- _____. (2008). *Strukturontologie*. Freiburg/München: Karl Alber. (pp.381).
- _____. (2004A). Introducción. es h. Rombach, *el hombre humanizado*, Barcelona, pastor, páginas. 7-25.
- _____. (1967). Das Wesen der Strafe. Philosophische Untersuchungen in

pädagogischer Hinsicht. In *Pädagogik der Strafe* (pp. 3-31), Hrsg. Vom Will mann-Institut: Freiburg/Basel/Wien.

_____. (1970). Thesen über die Jugend und ihre Stellung in der modernen Gesellschaft. In *Exodus. Zeitschrift des Priesterseminars Würzburg* (pp. 19-22). München: Kösel.

Rombach, G. (1997). *Strukturelle Ontologie*. Frankfurt am Main: Ontos Verlag.

_____. (2004). *El hombre humanizado*. Barcelona: Herder.

_____. (2007). *El presente de la filosofía*. Barcelona: Herder.

_____. (2016). Fenomenología y educación (E. P. Giachini, Tra

_____. (2002). *Hermeneutic principles, methods and case examples*. Champaign, IL: Sagamore.

Rombach, H. (2016). *Ontología estructural* (Trad. G. Stenger). Editorial UFMG

Romero, C. (2004). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Rosa, J.G. (1958). *Grande sertão: veredas* (18ª ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

_____. (2006) Grande interior: Caminos. Río de Enero: Nuevo Borde, Originalmente publicado en 1956.

_____. (1984) Grande Sertão: caminos. 16.ed. Río Enero: Nueva Frontera.

Sá, RN de. Consideraciones fenomenológico- existenciales sobre las relaciones entre filosofía y psicoterapia. *Ekstasis: Revista de Hermenéutica y Fenomenología*, 3 (2), 74-87. doi:10.12957/ek.2014.14078, (2014).

Sá, R. N. de. (2017). Más allá de la técnica: ensayos fenomenológicos sobre psicoterapia, atención y cuidado. Río de Janeiro: Vía Verita.

Hermenéutica fenomenológico Auto experiencia y psicoterapia. En AM L.

- San Martín, J. (1988). El sentido de la filosofía del hombre: El lugar de la antropología filosófica en la filosofía y en la ciência
- Santos, M.M.R dos, Oliveira, L. y Bordignon, G. (2021). Educación básica en Brasil: Gestión que supera obstáculos. UNESCO.
- Sanz, A. y serrano, EL. (2017). Allá educación ¿cambiar? repensar él sentido y bien- trato de una escuela para todos. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (2), 167-184.
- Sarason, Seymour B. (1990) The predictable failure of educational reform. San Francisco: Jossey-Bass.
- Saviani, D. “Escola e democracia: Polêmicas de nosso tempo”. Autores Associados: Campinas (1995) Campinas-SP. Editora Autores Associados.
- Sorín , A. (2018). Educación, humanidad y animalidad: reflexiones a uno filosofía de allá La educación en clave derridiana . *Foro de Educación*, 16 (24), 79-97.
- Stenger y Rohrig. *Más allá de la técnica: Ensayos fenomenológicos sobre psicoterapia, atención y cuidado*. Río de Janeiro: Vía Verita. STENGER Y ROHRIG, op . cit. pag. 630-635, (2017).
- Stenger, J. (1955). El método fenomenológico. Editorial Brasiliense.
- Stein, Edith. La cuestión del ser: introducción a la metafísica. 2da ed. São Paulo: Ediciones Loyola, 2011.
- Stiegler, B. (2007). Tomar cuidado: sobre a solicitude no século XXI. In AA.VV., *A urgência da teoria* (pp. 145–166). Tinta da China.
- Sousa I.G. (2022) *Hermenêutica da Catedral Metropolitana de Brasília: Arquitetura, Experiência e Significado*. (pp.223)
- Thesen über die Jugend und ihre Stellung in der modernen Gesellschaft. In Exodus. Zeitschrift des Priesterseminars Würzburg (pp. 19-22). München: Kösel. Rombach, H. (2004).
- Tosta, KS, Análisis de la calidad del Ideb como índice de desarrollo de la Educación Básica : a estudio de caso en el municipio de Campos dos Goytacazes /RJ, abril de 2015. Disponible en:

<https://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wp-content/uploads/sites/11/2015/06/KESIA-SILVA-A STA.pdf>.

Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de las intervenciones*. A Coruña: Netbiblo.

UNDIME.ORG. DISPONIBLE EN: <https://undime.org.br/noticia/15-09-2020-15-37-ideb-2019-resultados-foram-divulgados-nesta-terc-al-viernes-15>, consultado el día 28 a las 12:48 p. m. en febrero de 2022.

UNESCO. Las claves del siglo XXI. (Varios autores) Colección: Epistemología y Sociedad, bajo la dirección de Antônio Oliveira Cruz. Traducción: Luís Couceiro Feio, 2000.

UNESCO. (1990). Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: Educación: un tesoro por descubrir. Brasilia: UNESCO.

UNESCO - Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Educación para todos: Informe de seguimiento mundial 2013. París: UNESCO, 2013.

UNESCO. (2022). Reimaginar juntos nuestro futuro: un nuevo contrato social para la educación. Disponible en: unesdoc.unesco.org (pág. 59).

UNESCO (2023) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378547>, acceso en 07/07/23.

UNIVERSIDAD FEDERAL DE PARÁ. Disponible en: <https://aedmoodle.ufpa.br/mod/glossary/showentry.php?eid=5096> concepto de pedagogía, consultado el 01/02/2022.

Vázquez, A. S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

Vélez, J. A filosofía cartesiana e o cogito. São Paulo: Editora Brasiliense, 1970.

Villalobos, J.V. (2017). La investigación educativa y la fenomenología de M. Heidegger . *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales* , 33(83), 7-12.

w. feijoo & METRO. METRO. Protasio (Eds. .), *Situaciones Clínicas I: Análisis fenomenológico de discursos clínicos* (págs. 45-66). Río de Janeiro: IFEN, (2015). WIKIPEDIA Disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Antropolog%C3%ADa>. Consultado el: 23/12/2021.

Rombach.H.(1079)Phänomenologische Erziehungswissenschaft und Strukturpädagogik, in: Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner

Pädagogik, hg. von K. Schaller, Bochum, 1979, 136-154. <http://library-ghost.librarything.com/author/verlagferdinandkampb>

SAEB. (2018). Documentos de referencia: versión 1.0. <https://pt.scribd.com/document/474864069/saeb-documentos-de-referencia-versao-1-0>

Heidegger

_____. (1999) Introducción a la metafísica presentación y traducción por Emmanuel Carneiro Leão 4a. ed Río de Janeiro, Tempo Brasileiro.