Editorial ORINOCO Pensamiento y Praxis RIF. - J-403372659
Volumen 16. Edición N° 1- 2026

ORINOCO Pensamiento y Praxis
https://revistaorinocopyp.org.ve/

e-ISSN 3006-8827

De la educación positivista a la comprensión situada: fundamentos hermenéuticos de la Nueva Escuela Mexicana

From Positivist Education to Situated Understanding: Hermeneutic Foundations of the New Mexican School

Álvaro Augusto Álvarez Rodríguez
Secretaría de educación pública, México
https://orcid.org/0009-0004-5711-0742 alvrodri1986@gmail.com

Luis Antonio Wences Román
Secretaría de educación pública, México
https://orcid.org/0009-0004-9991-3359 wencesromanl@hotmail.com

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Palabras clave: Escuela Mexicana; hermenéutica; positivismo; Heidegger; educación crítica.

Keywords: Mexican School; hermeneutics; positivism; Heidegger; critical education.

Cómo citar: Álvarez Rodríguez, Álvaro A., & Wences Román, L. A. (2026). De la educación positivista a la comprensión situada: fundamentos hermenéuticos de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Arbitrada Orinoco Pensamiento Y Praxis*, *16*(1), 121-134. https://doi.org/10.66913/orinoco.v16i1.92

A B S T R A C T

Este artículo de reflexión analiza los fundamentos filosóficos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como parte del cambio curricular impulsado desde 2018, interpretado aquí como un giro paradigmático en educación. La NEM busca desplazar una matriz positivista —centrada en la objetivación, la medición y la relación sujeto–objeto— hacia una orientación hermenéutica y crítica, donde la comprensión situada, la historicidad y la lectura comunitaria adquieren centralidad. Para fundamentar esta tesis se reconstruye, primero, la base moderna de la ciencia y el método, asociada al "mundo como imagen" y a la representación; posteriormente, desde Heidegger se expone una concepción originaria del mundo como horizonte de significaciones y del ser humano como ser-en-el-mundo (Dasein), cuya apertura se articula mediante afectividad, comprensión y habla. Se discuten implicaciones pedagógicas: el estudiante deja de ser concebido como objeto de transmisión y evaluación cuantificable, para ser comprendido como sujeto con dignidad, capaz de interpretar críticamente su realidad y participar en procesos formativos comunitarios.

R E S U M E N

This reflective article analyzes the philosophical foundations of the New Mexican School (NEM) as part of the curriculum reform launched in 2018, interpreted here as a paradigm shift in education. The NEM seeks to shift away from a positivist framework—centered on objectification, measurement, and the subject–object relationship—toward a hermeneutic and critical orientation, where situated understanding, historicity, and communal interpretation take center stage. To substantiate this thesis, the modern foundation of science and method—associated with the "world as image" and representation—is first reconstructed; subsequently, drawing on Heidegger, an original conception of the world as a horizon of meanings and of the human being as being-in-the-world (Dasein) is presented, whose openness is articulated through affectivity, understanding, and speech. Pedagogical implications are discussed: the student is no longer conceived as an object of transmission and quantifiable evaluation, but is understood as a subject with dignity, capable of critically interpreting their reality and participating in community-based educational processes.

Recibido, 07/02/2026. Revisado, 24/02/2026. Aceptado, 04/04/2026. Publicado 20/04/2026

1. Introducción

Desde el inicio de la Cuarta Transformación en México —que se ha inaugurado con el sexenio del Lic. Andrés Manuel López Obrador— se ha puesto en marcha también un cambio en el sector educativo (Márquez López, 2025; Illades, 2020). Dicho cambio se ha presentado como ruptura con la visión positivista que ha dominado buena parte de las ciencias de la educación y, en consecuencia, con una forma de enseñanza que Paulo Freire ha denunciado como "educación bancaria": una relación en la que el educando ha sido tratado como recipiente y el docente como quien deposita contenidos. En ese horizonte, a partir de 2018 se ha iniciado lo que hoy se ha nombrado Nueva Escuela Mexicana (NEM), proceso que se ha acompañado de convocatorias a grupos docentes de las entidades federativas y de transformaciones curriculares que se han difundido para todos los niveles educativos. No obstante, ese giro no se ha recibido de forma homogénea: en algunos sectores se ha acogido como cambio necesario, mientras que en otros se ha rechazado por lo desconocido o se ha interpretado como reiteración de lo ya vivido. Precisamente de esa situación controvertida se ha originado la inquietud que ha motivado este artículo de reflexión: indagar el fundamento filosófico de la NEM más allá de su formulación administrativa o de su debate inmediato.

A partir de lo anterior se ha planteado la pregunta que ha permitido buscar las raíces del giro educativo: ¿desde dónde se ha iniciado este cambio de paradigma en México? La respuesta inmediata se ha ubicado en el plano normativo: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, especialmente en su artículo tercero, se ha presentado como el cimiento del discurso que se ha difundido como "humanismo mexicano". Sin embargo, esa referencia no se ha considerado suficiente si lo que se ha buscado ha sido comprender el alcance del giro: porque no se ha tratado sólo de un ajuste político o institucional, sino de un cambio que se ha anunciado como ético y, sobre todo, epistemológico. En este sentido, el "humanismo mexicano" se ha propuesto como diferencia respecto del humanismo europeo, pues no se ha centrado exclusivamente en el individuo como ente universal abstracto, sino que se ha enfatizado la formación de ciudadanía con perspectiva social y comunitaria, consciente de su historia. En consecuencia, el alumno se ha descrito ya no como cliente, sino como sujeto con dignidad intrínseca, situado en una comunidad y en una historicidad.

En el Plan de Estudios 2022 se han enunciado pilares filosóficos —decolonialidad, interculturalidad crítica, ciudadanía democrática e inclusión con perspectiva de género—; sin embargo, lo que aquí se ha buscado no se ha reducido a listarlos, sino a interrogar aquello que los ha sostenido: el plano ontológico. En otras palabras, el interés del artículo se ha concentrado en mostrar el desplazamiento que se ha afirmado en la NEM: del positivismo hacia una orientación hermenéutica y crítica. Este desplazamiento se ha considerado decisivo porque ha implicado una transformación en la manera de concebir la realidad, el mundo y el acceso a lo real. El positivismo se ha sostenido en que el conocimiento científico cuantificable ha sido el único válido, en que la realidad ha debido ser objetiva y en que la ciencia educativa ha buscado leyes universales; y todo ello se ha concretado en una práctica escolar donde el alumno se ha homogeneizado, se ha medido mediante pruebas y se ha interpretado desde una relación sujeto–objeto: el docente como sujeto que "llena", el educando como objeto que "recibe".

Ahora bien, se ha sostenido que la NEM se ha orientado hacia una visión hermenéutica, dialogando con propuestas filosóficas como las de Heidegger, Gadamer y Ricoeur, y con una base pedagógica crítica asociada a Freire. La hermenéutica no se ha entendido aquí como simple técnica interpretativa, sino como forma de acceso a lo real donde no se han admitido "hechos puros" desligados de contexto: comprender se ha concebido como interpretar lo que acontece históricamente y desde una situación concreta (Gadamer, 1991). En ese marco, el educando se ha conceptualizado como ser-en-el-mundo, y se ha planteado que el trabajo formativo se ha orientado a propiciar comprensión: que el alumno haya sido capaz de "leer" su comunidad, es decir, de realizar una hermenéutica de su mundo inmediato (Heidegger, 2007a).

Por ello, el artículo se ha organizado del siguiente modo: primero, se ha descrito la matriz moderna —sujeto–objeto, ciencia y método— que se ha expresado en la objetivación de lo real y en la comprensión del mundo como "imagen" en la época moderna (Heidegger, 2008d). Después, se ha presentado la alternativa ontológica heideggeriana: el mundo se ha interpretado como horizonte de significaciones y el

ser humano como Dasein en la estructura ser-en-el-mundo (Heidegger, 2007a). Finalmente, se ha mostrado por qué esta concepción originaria ha permitido iluminar el fundamento filosófico de la NEM: evitar la reducción del alumno a objeto y sostener un horizonte educativo donde la dignidad humana y la comprensión situada se han vuelto condiciones fundamentales del proceso formativo.

2.1. Marco teórico y conceptual

Se ha considerado necesario partir del modo en que la modernidad ha concebido la relación con el mundo: un sujeto que se ha puesto frente a un objeto llamado "realidad". En esa perspectiva, la ciencia moderna se ha configurado como investigación y se ha visto dominada por el método, que ha determinado que debía aparecer como objeto y de qué manera debía ser accesible (Heidegger, 2007b). En ese mismo movimiento, el mundo se ha interpretado como "imagen": lo ente se ha dispuesto como representable, calculable y disponible para la certeza del sujeto (Heidegger, 2008d). De este trasfondo se ha desprendido una lógica educativa que se ha orientado a la medición y a la homogeneización.

Frente a la pretensión de objetividad absoluta, la hermenéutica se ha comprendido como el reconocimiento de que toda comprensión se ha dado en un horizonte histórico: interpretar no se ha reducido a "opinar", sino que se ha entendido como pertenencia a un mundo de sentido. En esta línea, Gadamer ha sostenido que comprender ha implicado tradición, lenguaje e historicidad; es decir, se ha comprendido siempre desde un "estar ya" en el mundo (Gadamer, 1991). Por ello, la educación se ha podido replantear como formación de comprensión situada y no como mera transmisión.

La categoría que ha articulado el fundamento ontológico del artículo ha sido ser-en-el-mundo. En Ser y tiempo se ha mostrado que el Dasein no se ha limitado a estar "junto a" un mundo externo, sino que se ha constituido en unidad originaria con él: sólo así se ha entendido el mundo como fenómeno y no como recipiente de entes (Heidegger, 2007a). Esta vía se ha considerado relevante para pensar la NEM, porque el alumno se ha comprendido como existencia situada que ha abierto sentido, y no como objeto de intervención.

A partir de lo anterior, se ha propuesto que el giro hermenéutico en educación se ha vinculado con una práctica formativa donde el estudiante haya interpretado su mundo inmediato: su comunidad, su historia y sus relaciones. Con ello se ha buscado contrarrestar el riesgo señalado por Heidegger respecto de la época técnica: la tendencia a reducir lo humano a "existencias" disponibles, es decir, a objetos funcionales (Heidegger, 2007c). Así, la propuesta se ha orientado a sostener que el fundamento filosófico de la NEM se ha comprendido mejor cuando se ha interpretado como desplazamiento ontológico: del mundo como objeto a mundo como horizonte de sentido.

2. Desarrollo

2.1. Mundo desde la metafísica: sujeto–objeto, res extensa y época moderna

Antes de arribar a la comprensión originaria del mundo —aquella que se ha vinculado con la orientación hermenéutica— se ha considerado necesario mostrar el modo en que el mundo se ha concebido desde la tradición metafísica. Ello se ha debido a que, mientras la relación con el mundo se haya pensado desde un esquema binario sujeto–objeto, poco se ha transformado o los cambios se han reducido a ajustes menores. En este sentido, se ha planteado primero una pregunta que ha funcionado como umbral: ¿ha sido adecuado hablar de una "relación con el mundo"? Si la relación se ha entendido desde la metafísica, entonces se ha tratado de un sujeto frente a un objeto llamado mundo; pero si se la ha pensado como una relación constante —no sólo en el tiempo, sino también en el espacio como pertenencia— entonces se ha abierto la posibilidad de una relación originaria. Precisamente por ello se ha estudiado esta relación: porque ha implicado, de manera directa, una concepción de la realidad.

En la tradición, el mundo se ha descrito como la totalidad de los entes, como si fuera un gran recipiente en el que todo ha estado contenido. En esa comprensión, el ser humano ha aparecido como un ente más dentro del mundo, aunque con una situación privilegiada que lo ha llevado a sentirse propietario de lo real. Heidegger ha descrito este modo de estar de manera precisa al señalar:

> "Este estar en frente es un tener el mundo como algo en lo que el hombre se mueve, con lo que se confronta, que él domina y de lo que se sirve y a lo que al mismo tiempo está abandonado." (Heidegger, 2007, p. 226)

Desde esta perspectiva, la *ratio* se ha presentado como esencia del hombre y, con ella, se ha consolidado una manera de habitar en la que el mundo ha sido puesto como objeto disponible. Así, el mundo no sólo se ha entendido como totalidad de entes, sino que, al convertirse en "imagen" para la metafísica, se le ha terminado concibiendo también como un ente en sí mismo, susceptible de dominio, medición y control.

Este modo de concebir el mundo se ha radicalizado en la modernidad. En particular, se ha sostenido que en Descartes se ha encontrado una definición decisiva del mundo como *res extensa*, es decir, como aquello cuya esencia se ha identificado con la extensión. En la formulación citada se ha dicho:

> "La extensión, a saber, en longitud, latitud y profundidad, es lo que constituye el verdadero ser de la sustancia corpórea que llamamos 'mundo'." (Heidegger, M. 207, p. 105)

Bajo este horizonte, el mundo se ha vuelto accesible en tanto mensurable, cuantificable y representable. La realidad se ha presentado como aquello que se ha podido colocar "ante" el sujeto, y la pregunta por el ser se ha desplazado hacia la pregunta por la certeza. Con ello, el pensamiento moderno se ha afirmado como una ontología de la objetivación: el mundo ha sido aquello que se ha extendido, se ha medido y se ha ofrecido a la representación.

El paso siguiente ha sido comprender por qué este modo de concebir mundo no ha sido sólo una idea más, sino un fundamento histórico de época. En este punto se ha sostenido que la metafísica no ha operado únicamente como "teoría", sino como decisión profunda sobre qué ha sido lo ente y qué ha sido la verdad en cada era. Heidegger lo ha planteado de este modo: *"En la metafísica se lleva a cabo la esencia de lo ente, así como una decisión sobre la esencia de la verdad".* (Heidegger, 2008, p. 63)

A partir de ello se ha inferido que, si se ha querido indagar la esencia de una época, se ha debido preguntar primero por la interpretación de lo ente que la ha sostenido y, con ella, por el concepto de verdad correspondiente. En la época moderna, esta interpretación se ha anclado en la representabilidad: lo real ha tendido a valer en la medida en que se ha hecho objeto para un sujeto, y la verdad se ha comprendido como certeza y adecuación. Así, el mundo ha quedado dispuesto como aquello que ha estado "en frente", disponible para el dominio; y el ser humano, a su vez, se ha afirmado como sujeto de representación.

Con lo anterior se ha dejado preparado el tránsito a la cuestión decisiva: si el mundo se ha concebido como objeto y la verdad como certeza, entonces la ciencia moderna —y su método— se ha levantado sobre ese suelo, y la técnica se ha desplegado como culminación de dicha lógica. En consecuencia, se ha vuelto necesario examinar cómo la ciencia y la técnica han consolidado el mundo como imagen y han profundizado la relación sujeto–objeto, pues sólo así se ha podido comprender por qué el paradigma positivista en educación se ha vinculado con medición, estandarización y objetivación del alumno.

2.2. Ciencia y técnica: investigación, método y mundo como imagen

Una vez que se ha mostrado cómo la tradición metafísica ha concebido al mundo como totalidad de entes y, en la modernidad, como *res extensa*, se ha considerado necesario avanzar hacia los fenómenos que, según Heidegger, han marcado la época moderna. Se ha señalado que dicha época se ha dejado ver a través de cinco fenómenos esenciales: la ciencia, la técnica mecanizada, el arte convertido en objeto de vivencia, la cultura como consecuencia del obrar humano y la desdivinización o pérdida de los dioses. Sin embargo, en este trabajo el análisis se ha concentrado en la ciencia y la técnica, porque en ese terreno se ha configurado el modo de proceder que ha influido de manera directa en las ciencias de la educación y, por extensión, en el paradigma positivista que la NEM ha afirmado superar.

La pregunta que ha orientado este tramo ha sido la misma que Heidegger ha formulado: ¿en qué ha

consistido la esencia de la ciencia moderna? Esta pregunta ha remitido, nuevamente, al modo en que una época se ha fundado desde una interpretación de lo ente y desde una concepción de verdad. En este marco, Heidegger ha afirmado que la esencia de la ciencia no se ha reducido a un conjunto de resultados, sino que se ha configurado como investigación. A su vez, la investigación se ha esencializado en un proceder anticipador del conocimiento, el cual se ha vinculado con un sector previamente abierto. Heidegger lo ha expresado así: "*El proyecto va marcando la manera en que el proceder anticipador del conocimiento debe vincularse al sector abierto. Esta vinculación es el rigor de la investigación*". (Heidegger, 2008, p. 65)

Se ha sostenido, entonces, que proyecto y rigor han conformado el núcleo de la investigación: primero se ha proyectado un rasgo de los fenómenos naturales dentro de una región de entes; luego se ha exigido que lo real haya comparecido según las condiciones que ese proyecto ha delimitado. En consecuencia, aquello que no se ha ajustado a lo previamente decidido se ha descartado. Así, la ciencia moderna se ha constituido como un modo de hacer comparecer al ente bajo reglas anticipadas.

A este núcleo de investigación se ha añadido un elemento decisivo: el método, entendido no como simple herramienta neutral, sino como instancia que ha determinado qué podía ser objeto de ciencia. En esta línea, Heidegger ha sostenido que el método de la ciencia natural se ha configurado como experimento, y que experimento y construcción teórica han copertenecido como modos alternados del proceder investigador:

> "El experimento y la construcción teórica son pues modos de proceder, alternadamente copertenecientes, de la investigación de la naturaleza, y a estos dos modos de investigación se les llama método". (Heidegger, 2007, p. 186)

No obstante, el punto decisivo no se ha ubicado únicamente en nombrar el experimento, sino en comprender la función ontológica del método. Heidegger ha llevado la cuestión a su sentido propio al preguntar si el método se ha limitado a servir a la ciencia o si, más bien, la ha dominado. La respuesta se ha considerado clave para entender el trasfondo positivista:

> "Que el método no solamente está al servicio de la ciencia, sino en cierta forma sobre ella. La ciencia es dominada por el método, ¿qué significa esto? Ninguna otra cosa, sino que el método determina en primer lugar lo que debe ser objeto de la ciencia y de qué manera le será accesible, esto es determinado en su objetualidad". (Heidegger, 2007, p. 187)

Se ha desprendido de esto que la ciencia moderna no ha partido de "lo que hay" tal cual, sino de un marco que ha dispuesto anticipadamente lo que podía valer como objeto. En otras palabras: el método ha decidido el acceso a lo real, y lo real ha sido lo que ha podido ser puesto bajo las condiciones del método.

A la investigación y al método se ha sumado el rasgo de la ciencia como empresa, derivado de la especialización y la institucionalización del saber en universidades e institutos. Esta empresa no se ha entendido como un aspecto externo, sino como forma necesaria de la ciencia moderna. En ese proceso, se ha afirmado que el ente se ha objetivado y se ha dispuesto para la representación. Heidegger lo ha formulado del siguiente modo:

> "Esta objetivación de lo ente tiene lugar en una re-presentación cuya meta es colocar a todo lo ente ante sí de tal modo que el hombre que calcula pueda estar seguro de lo ente o, lo que es lo mismo, pueda tener certeza de él". (Heidegger, 2008, p. 72)

De acuerdo con ello, se ha interpretado que la verdad moderna se ha vinculado con la certeza de la representación: el mundo ha tendido a valer como aquello que el sujeto ha podido tener "ante sí" con seguridad. En consecuencia, el esquema sujeto–objeto no se ha mantenido sólo como idea filosófica, sino como modo efectivo de relación con la realidad, legitimado por el prestigio de la ciencia y por la eficacia técnica de sus resultados.

En continuidad con lo anterior, se ha señalado que la ciencia moderna se ha sostenido en la calculabilidad —asociada a Galileo y consolidada en la modernidad— y que, por esta vía, lo real se ha vuelto mensurable y previsible. En el pasaje citado se ha insistido en que hablar de "objeto" ha implicado ya una relación con un sujeto:

> "La suposición realizada de esta manera no es otra cosa que el acto fundamental de la objetualización de la naturaleza. La palabra objeto es, de acuerdo con la historia de la lengua, la traducción de *objectum*. Pero en cuanto digo objeto ya está colocada la relación con un sujeto. Objeto es confrontación para la experiencia del sujeto". (Heidegger, 2007, p. 184)

Se ha concluido, así, que la ciencia moderna se ha constituido bajo una decisión ontológica: lo real ha sido lo objetivable, y lo verdadero ha tendido a equivaler a lo exacto, lo calculable, lo que se ha ajustado a las reglas del método. No obstante, Heidegger ha advertido que lo exacto no se ha dejado determinar "exactamente" por cálculo, sino que ha requerido una determinación ontológica: *"Lo exacto de las ciencias exactas no puede ser determinado exactamente, es decir, mediante cálculo, sino sólo ontológicamente".* (Heidegger, 2007, p. 180)

A partir de ello, se ha puesto en cuestión la absolutización del pensamiento científico cuando éste ha pretendido convertirse en medida total de lo humano. En el mismo tono, se ha sostenido:

> "Cuando este modo de pensar científico determina el concepto de ser humano y éste es 'investigado'… entonces la destrucción del ser humano es perfecta. Por eso combato la ciencia, pero no la ciencia en cuanto ciencia, sino la absolutización de la ciencia natural". (Heidegger, 2007, p. 180)

En la medida en que la época moderna se ha sostenido en la representabilidad, Heidegger ha afirmado que el mundo se ha convertido en imagen. No se ha tratado de poseer "una imagen" del mundo, sino de que el mundo ha sido comprendido en cuanto imagen, es decir, en cuanto aquello que ha sido puesto por el sujeto que representa y produce:

> "Allí donde el mundo se convierte en imagen, lo ente en su totalidad está dispuesto… Imagen del mundo, comprendido esencialmente, no significa por lo tanto una imagen del mundo, sino concebir al mundo como imagen. Lo ente en su totalidad se entiende de tal manera que sólo es y puede ser desde el momento en que es puesto por el hombre que representa y produce". (Heidegger, 2008, p. 74)

Se ha interpretado que este modo de concebir el mundo ha reforzado una actitud de conquista: el sujeto se ha asumido con derecho a estudiar, investigar y modificar la realidad para su beneficio. En esa lógica, ciencia y técnica se han dirigido hacia la naturaleza con intención de dominio; y el riesgo ha sido que, en la culminación de ese proceso, el mismo ser humano haya llegado a convertirse en objeto, esto es, en un ente disponible dentro de la objetividad general.

El argumento ha conducido, finalmente, a la cuestión del peligro. En el escrito sobre la técnica, Heidegger ha advertido que lo verdaderamente peligroso no se ha localizado en la técnica como instrumento, sino en el modo en que ésta ha abordado al ser humano en su esencia:

> "La estructura de emplazamiento deforma el resplandecer y el prevalecer de la verdad… Lo peligroso no es la técnica… la auténtica amenaza ha abordado ya al hombre en su esencia". (Heidegger, 2007, p. 31)

Con ello se ha abierto la pregunta que ha preparado el siguiente apartado: si la amenaza ha alcanzado la esencia del hombre, entonces se ha vuelto imprescindible preguntar qué ha sido la esencia del

ser humano y cómo se ha comprendido su relación originaria con el mundo. Esta exigencia ha conducido a *Ser y tiempo*, donde se ha desarrollado el análisis del Dasein como ser-en-el-mundo y se ha propuesto una comprensión distinta de mundo, ya no como objeto, sino como horizonte de significaciones.

2.3. Mundo desde lo originario: Dasein, ser-en-el-mundo y apertura

Hasta aquí se ha descrito la manera en que la metafísica ha concebido al mundo y cómo esa concepción se ha extendido hacia el ámbito de las ciencias de la educación, reforzando una relación sujeto–objeto que ha tendido a objetivar lo real. En consecuencia, si esa forma de concebir el mundo ha conducido a un modo de habitar que ha rozado la destrucción de lo mismo que pretende comprender, se ha vuelto necesario preguntar si se ha abierto otro camino, otra forma de concebir el mundo que no haya descansado en la representación. En este punto se ha considerado pertinente mostrar aquello que, en el pensamiento de Heidegger (2007), se ha presentado como una forma originaria de comprender el mundo: no como suma de entes contenidos en un recipiente, sino como fenómeno; esto es, como horizonte de significaciones inseparable del ser humano en su estructura de ser-en-el-mundo.

El tránsito hacia una concepción originaria de mundo ha exigido precisar, primero, qué se ha entendido por "ser humano" en este marco. Para ello se ha remitido a *Ser y tiempo*, donde se ha afirmado que el *Dasein* no se ha limitado a estar "delante" entre otros entes, sino que se ha distinguido porque en su ser "le ha ido" su propio ser: "El Dasein es un ente que no se limita a ponerse delante entre otros entes. Es, antes bien, un ente ónticamente señalado porque en su ser le va este su ser". (Heidegger, *Ser y tiempo*, 2007, p. 21)

Esta determinación ha sido decisiva: el ser humano no se ha definido por un "qué" fijo, sino por el tener que hacerse cargo de sí, por el tener que ser. En ese sentido, se ha sostenido que la esencia del *Dasein* se ha ubicado en la posibilidad, pues se ha comprendido a sí mismo desde su existencia como poder-ser:

> "Y porque la definición de la esencia de este ente no puede darse indicando un 'qué' de contenido material… el Dasein se comprende siempre a sí mismo partiendo de su existencia, de una posibilidad de ser él mismo o no él mismo… La existencia se decide exclusivamente por obra del Dasein mismo del caso en el modo del hacer o el omitir". (Heidegger, 2007, p. 22)

Desde aquí se ha abierto la cuestión: si la técnica —en su estructura de emplazamiento— ha abordado al hombre en su esencia, entonces lo que se ha puesto en juego ha sido precisamente su poder-ser, su capacidad de abrir posibilidades y hacerse cargo de ellas.

Ahora bien, la posibilidad no se ha dado en el vacío. Se ha afirmado que el *Dasein* se ha constituido como ser-en-el-mundo, y por ello la relación con el mundo no se ha podido pensar como contigüidad entre dos entes separados —uno interno (sujeto) y otro externo (mundo)—. Heidegger lo ha formulado con claridad: *"No hay nada semejante a una 'contigüidad' de un ente llamado Dasein a otro ente llamado 'mundo'."* (Heidegger, 2007, p. 67)

Con ello se ha subrayado que "ser-en" no se ha referido a contener o estar dentro de un recipiente, sino a habitar, estar familiarizado, ocuparse de; es decir, a una pertenencia originaria. Por esa razón, el conocimiento —entendido como actividad teorética— no se ha presentado como lo primero, sino como derivación de un modo más originario del estar en el mundo. Se ha sostenido:

> "Para que sea posible el conocimiento como una actividad que determina teoréticamente lo 'ante los ojos', es menester una previa deficiencia del tener que ver con el mundo en el 'curarse de'." (Heidegger, 2007, p. 74)

Así, se ha invertido la comprensión tradicional: lo ontológico se ha mostrado primero que lo epistémico, y el acceso al mundo se ha originado en el habitar y el cuidado, no en la pura representación.

En el paso siguiente se ha considerado necesario evitar equívocos: si "mundo" se ha dicho de muchas maneras, entonces se ha tenido que precisar en cuál sentido se ha hablado. Por ello se ha

recuperado la indicación de Heidegger sobre la equivocidad del término: "*Del examen hecho… salta a la vista la equivocidad de [la palabra mundo*]…". (Heidegger, 2007, p. 77).

Dentro de esas significaciones, se ha tomado como punto de partida el sentido preontológico-existencial y el ontológico-existenciario, pues ahí se ha abierto la posibilidad de comprender el mundo no como suma de cosas, sino como estructura constitutiva del *Dasein*. En esa dirección se ha afirmado*: " 'Mundanidad' es un concepto ontológico y mienta la estructura de un elemento constitutivo del 'ser en el mundo' "*. (Heidegger, 2007, p. 77) y, con mayor precisión*: "El mundo no es ontológicamente una determinación de aquellos entes que el 'ser ahí', por esencia, no es, sino un carácter del 'ser ahí' mismo."* (Heidegger, 2007, p. 77)

Se ha sostenido, entonces, que mundo y *Dasein* no se han agregado exteriormente: han conformado una estructura ontológica. De ahí que se haya podido decir que sólo donde ha habido *Dasein* ha habido mundo, porque mundo se ha entendido como horizonte de sentido abierto por el *Dasein*.

Una vez asentado que mundo se ha comprendido como mundanidad, se ha descrito cómo el mundo ha aparecido en la cotidianidad: como mundo circundante en el que el *Dasein* se ha "curado de" sus ocupaciones. En ese ámbito, el ente no se ha presentado primero como objeto "ante los ojos", sino como lo a la mano, en la forma del "útil": "*Nosotros llamamos al ente que hace frente en el 'curarse de' 'útil'. En el 'andar' se encuentra uno con el útil para escribir… el útil para caminar… el útil para medir*…". (Heidegger, 2007, p. 81)

Se ha enfatizado que el útil no se ha dado aislado: un útil ha remitido a otro útil en una cadena de remisiones, y de ahí se ha abierto el mundo como totalidad articulada por referencias. Este horizonte de remisiones se ha comprendido como plexo de significados, y por ello Heidegger ha podido afirmar que:

"Aquello dentro de lo cual el 'ser ahí' se comprende previamente en el modo del referirse… es el fenómeno del mundo. Y la estructura de aquello sobre el fondo de lo cual se refiere el 'ser ahí' es lo que constituye la mundanidad del mundo." (Heidegger, 2007, p. 101)

Se ha concluido que el mundo no se ha abierto por contemplación teorética, sino por un "ver en torno" pre-reflexivo que ha permitido moverse en el sentido, no simplemente registrar objetos.

El plexo de significaciones no sólo ha remitido a útiles; también ha remitido a otros. En este punto se ha introducido el "ser-con", que ha mostrado que el *Dasein* no ha estado solo en el mundo, sino que ha compartido mundo. De ahí se ha derivado la necesidad de preguntar por el "quién" del *Dasein* en su cotidianidad. Heidegger ha indicado que la explicación del mundo ha preparado también la respuesta a esa pregunta:

> "Si teníamos razón al afirmar que en la anterior explanación del mundo también había entrado ya en nuestro campo visual los restantes elementos estructurales del 'ser en el mundo', es forzoso que dicha explanación haya preparado de cierto modo asimismo la respuesta a la cuestión de quién." (Heidegger, 2007, p. 133)

Así se ha mostrado que en la cotidianidad el *Dasein* ha tendido a diluirse en "el uno", y que esa forma impersonal ha regulado interpretaciones del mundo y del mismo *Dasein*. Esto ha sido relevante porque la hermenéutica no se ha reducido a interpretación individual: también ha implicado los marcos de sentido compartidos que han operado en lo público.

Para que la unidad entre mundo y *Dasein* se haya tornado más clara, se ha retomado el "ser-en" como estructura que ha conducido a la noción de "estado de abierto". Se ha afirmado que el "ahí" del *Dasein* se ha constituido por tres existenciarios: encontrarse, comprender y habla.

En primer lugar, el encontrarse se ha entendido como disposición afectiva (temple de ánimo) que ha abierto el mundo; y se ha destacado que dicha apertura no se ha reducido a un fenómeno psicológico, sino ontológico. Heidegger lo ha expresado así: "*El 'encontrarse'… es incluso la forma de ser existenciaria en que el 'ser ahí' se está entregando constantemente al 'mundo', se deja herir por éste de tal suerte que en cierto modo se esquiva a sí mismo*." (Heidegger, 2007, p. 157)

En segundo lugar, el comprender se ha descrito como existenciario que ha abierto posibilidades: el *Dasein* se ha mostrado primariamente como ser posible. En esa línea se ha afirmado que encontrarse y

comprender han caracterizado el estado de abierto original: "*Encontrarse y comprender caracterizan en cuanto existenciarios el 'estado de abierto' original del 'ser en el mundo'*." (Heidegger, 2007, p. 165)

En tercer lugar, el habla se ha presentado como aquello que ha articulado significativamente la comprensibilidad del ser-en-el-mundo, incluyendo el ser-con. Heidegger ha señalado: "*Hablar es articular 'significativamente' la comprensibilidad del 'ser en el mundo', al que es inherente el 'ser con'*…" (Heidegger, 2007, p. 180) y, como cierre, se ha afirmado que: "*Del ser del 'ahí', es decir, el 'encontrarse' y el comprender, es constitutiva el habla; por su parte, 'ser ahí' quiere decir 'ser en el mundo'… Éste tiene lenguaje*." (Heidegger, 2007, p. 184).

Con esto se ha sostenido que el *Dasein* ha abierto mundo porque ha sido su "ahí": apertura afectiva, comprensiva y lingüística en unidad.

Por otro lado, si la relación con el mundo se ha mantenido constante por la estructura ser-en-el-mundo, se ha precisado que dicha relación se ha comprendido como cuidado (*Sorge*). Se ha dicho que el cuidado se ha constituido por existenciariedad, facticidad y caída; y se ha recuperado la definición estructural en los términos de Heidegger: "*Pre-ser-se-ya-en (el mundo) como ser-cabe (los entes que hacen frente dentro del mundo*)". (Heidegger, 2007, p. 213)

En este punto se ha efectuado el enlace decisivo con la Nueva Escuela Mexicana: esta manera originaria de concebir mundo ha sido la que ha permitido fundamentar una orientación educativa donde el alumno no se ha entendido como objeto, sino como ser humano con dignidad, capaz de comprender e interpretar su realidad. En consecuencia, se ha sostenido que la NEM se ha orientado a que los estudiantes hayan aprendido a leer la realidad desde el ser comprensor que ha sido el *Dasein*; esto les ha debido ofrecer una lectura originaria —hermenéutica— de su comunidad. Y, además, se ha considerado que dicha orientación ha buscado evitar uno de los peligros más graves de la época moderna: la reducción de lo humano —y del alumno en particular— a objeto.

Implicaciones para la Nueva Escuela Mexicana: de la objetivación a la lectura hermenéutica de la comunidad

Después de haber descrito, por un lado, la comprensión metafísica del mundo —sujeto frente a objeto— y, por otro, la comprensión originaria del mundo en Heidegger —mundo como fenómeno y horizonte de significaciones—, se ha vuelto necesario volver al terreno educativo para mostrar qué se ha implicado en la Nueva Escuela Mexicana cuando se ha afirmado que se ha abandonado el positivismo para transitar hacia una perspectiva hermenéutica y crítica. En este punto no se ha tratado de añadir un elemento externo al argumento, sino de explicitar lo que ya se ha encontrado como fondo: si el mundo no se ha dado como mero objeto, entonces el educando tampoco se ha debido concebir como objeto; y si la verdad no se ha reducido a certeza calculable, entonces la formación tampoco se ha debido reducir a medición de "aprendizajes" como si fueran entidades cuantificables.

Se ha sostenido que una de las raíces del cambio se ha ubicado en el artículo tercero constitucional, entendido como soporte del discurso del "humanismo mexicano", el cual se ha diferenciado del humanismo centrado en el individuo universal abstracto para enfatizar la formación de ciudadanía con perspectiva social y comunitaria. De ahí se ha desprendido una consecuencia decisiva: el alumno se ha considerado ser humano con dignidad, ya no "cliente", sino sujeto con dignidad intrínseca. Esta formulación no se ha entendido como mera declaración moral, sino como un cambio en la manera de concebir al educando: ya no como tabula rasa ni como recipiente, sino como existencia situada, histórica, comunitaria; esto es, como ser que ha estado ya en el mundo y que se ha comprendido desde él.

En esa dirección, el desplazamiento ontológico se ha vuelto visible: cuando la educación se ha sostenido en la matriz positivista, el alumno se ha interpretado como "igual" en cualquier contexto porque la verdad se ha entendido como única y cuantificable, lo que ha llevado a privilegiar pruebas y mediciones de avance. En contraste, al haber asumido una orientación hermenéutica, se ha sostenido que la realidad se ha concebido como cambiante y que los hechos no se han dado como "puros", sino situados en un contexto histórico; por ello, el alumno se ha conceptualizado como ser-en-el-mundo, y no como objeto frente a un sujeto docente.

En continuidad con lo anterior, se ha visto que el paradigma positivista se ha apoyado en la

objetivación propia de la ciencia moderna, donde el método ha determinado qué ha podido aparecer como objeto y cómo se le ha podido acceder. Este modo de proceder ha reforzado una educación centrada en lo mensurable, como si el conocimiento fuese acumulación cuantificable. Sin embargo, se ha mostrado que en la modernidad el mundo se ha convertido en imagen: lo ente se ha dispuesto para la representación y la certeza del sujeto, y con ello se ha consolidado el dominio de lo real como objeto. Heidegger lo ha planteado como comprensión epocal: "concebir al mundo como imagen" (Heidegger, 2008, p. 74).

La NEM, en la medida en que se ha anunciado como abandono del positivismo, se ha orientado a romper esa lógica en el plano educativo. Esto se ha traducido en un desplazamiento: el mundo no se ha reducido a un conjunto de objetos a medir, sino que se ha comprendido como plexo de significaciones, como aquello "dentro de lo cual" el ser humano se ha comprendido previamente. Por ello, se ha recuperado la formulación heideggeriana del mundo como fenómeno, al señalar que el "fenómeno del mundo" se ha constituido por el horizonte de referencias que ha hecho posible toda comprensión (Heidegger, 2007, p. 101).

De esta manera, la implicación educativa se ha hecho directa: si el mundo se ha dado como horizonte de sentido, entonces educar no se ha debido reducir a transferir información medible, sino a abrir condiciones para que el estudiante haya comprendido e interpretado su realidad. La NEM se ha apoyado en esta premisa cuando se ha dicho que el docente ha debido propiciar comprensión para que el alumno haya sido capaz de "leer" su comunidad, esto es, realizar una hermenéutica de su comunidad.

Se ha mostrado que el acceso originario al mundo no se ha dado, en primer término, por un acto teorético, sino por la estructura misma del ser-en-el-mundo, articulada en el "estado de abierto" mediante encontrarse, comprender y habla. Esta tríada no se ha propuesto como psicología de aula, sino como fundamento ontológico del modo humano de estar en el mundo: el encontrarse ha mantenido al ser humano en disposición afectiva que ha abierto mundo; el comprender ha abierto posibilidades; y el habla ha articulado significativamente esa comprensibilidad.

En ese sentido, se ha retomado que el "encontrarse" ha sido "la forma de ser existenciaria en que el 'ser ahí' se está entregando constantemente al 'mundo'" (Heidegger, 2007, p. 157), lo cual ha mostrado que el vínculo con lo real ha sido previo a cualquier medición. Asimismo, se ha subrayado que "encontrarse y comprender" han caracterizado el estado de abierto original del ser en el mundo (Heidegger, 2007, p. 165), lo que ha permitido pensar la formación no como adición de contenidos, sino como apertura de posibilidades de comprensión. Finalmente, se ha destacado que hablar ha articulado significativamente la comprensibilidad del ser en el mundo (Heidegger, 2007, p. 180) y que, por ello, el ser humano "tiene lenguaje" (Heidegger, 2007, p. 184).

Desde esta base, la NEM se ha entendido como intento de reorientar la escuela hacia procesos donde el alumno haya articulado sentido, no sólo haya respondido mediciones. La "lectura de la comunidad" se ha concebido entonces como ejercicio hermenéutico: comprender el mundo circundante, reconocer su red de significaciones, nombrar lo que acontece, interpretar y deliberar. Esta orientación se ha vinculado con los pilares filosóficos enunciados (decolonialidad, interculturalidad crítica, ciudadanía democrática, inclusión y perspectiva de género), no como listas externas, sino como dimensiones concretas del mundo compartido que ha debido ser interpretado.

El giro hermenéutico no se ha entendido sólo como preferencia metodológica; se ha comprendido también como exigencia ética. Se ha sostenido que la época técnica ha entrañado un peligro extremo: que el ser humano haya sido abordado en su esencia. Heidegger lo ha advertido con fuerza: "Lo peligroso no es la técnica… la auténtica amenaza ha abordado ya al hombre en su esencia" (Heidegger, 2007, p. 31).

Bajo este horizonte, se ha interpretado que la escuela positivista ha corrido el riesgo de convertirse en instancia de objetivación: el alumno como dato, como resultado, como "objeto" de intervención. Por ello, una implicación central de la NEM se ha ubicado en evitar esa reducción: sostener al educando como ser humano con dignidad y como ser-en-el-mundo, capaz de comprensión situada. En este punto, el fundamento ontológico ha desembocado en una orientación ética: no convertir al alumno en objeto, no absolutizar la medición, no confundir lo humano con lo calculable.

2. Conclusión

A lo largo de este artículo de reflexión se ha sostenido que la Nueva Escuela Mexicana se ha presentado como un cambio de paradigma, cuyo núcleo no se ha reducido a una reforma administrativa, sino que se ha anunciado como transformación ética y, sobre todo, epistemológica. La pregunta que ha guiado el trabajo —¿desde dónde se ha iniciado este cambio?— se ha respondido, en un primer plano, mediante la referencia normativa al artículo tercero constitucional y al discurso del "humanismo mexicano", desde el cual el alumno se ha comprendido como sujeto con dignidad y no como cliente. Sin embargo, se ha considerado que esa referencia no ha bastado por sí sola; por ello se ha indagado el fundamento ontológico del giro: el paso desde una matriz positivista hacia una orientación hermenéutica y crítica.

En ese trayecto se ha mostrado, primero, cómo la tradición metafísica y la modernidad han consolidado la relación sujeto–objeto y la comprensión del mundo como totalidad de entes y como res extensa, lo cual ha preparado el terreno para una ciencia dominada por el método, la calculabilidad y la representación. Se ha destacado que, en esa época, el mundo se ha convertido en imagen y lo real ha tendido a valer como lo mensurable. En segundo lugar, se ha expuesto la alternativa ontológica de Heidegger: el mundo se ha comprendido como fenómeno y horizonte de significaciones, y el ser humano como Dasein en la estructura ser-en-el-mundo. Desde ahí se ha visto que el acceso originario a lo real no se ha dado por objetivación, sino por apertura: encontrarse, comprender y habla como articulación del sentido en el mundo compartido.

Con base en lo anterior, se ha concluido que la NEM se ha comprendido mejor cuando se ha interpretado como un intento de reorientar la educación hacia la comprensión situada: formar sujetos capaces de "leer" su comunidad, interpretar su mundo y sostener su dignidad sin ser reducidos a objetos de medición. Asimismo, se ha advertido que este giro no se ha limitado a un cambio discursivo: se ha vinculado con una exigencia ética en la época técnica, pues se ha señalado el peligro de la objetivación total y la amenaza a la esencia de lo humano. En este sentido, el aporte del texto se ha ubicado en clarificar el trasfondo filosófico del cambio: no se ha tratado sólo de reemplazar contenidos, sino de transformar la relación con el mundo y, con ello, la relación educativa misma.

Se ha reconocido que el alcance del artículo ha sido reflexivo y filosófico: no se ha buscado evaluar empíricamente la implementación de la NEM, sino interpretar sus fundamentos ontológicos y su distancia respecto del paradigma positivista. Por ello, se ha considerado pertinente que futuras investigaciones hayan profundizado en el análisis documental de los materiales curriculares y, sobre todo, en el modo en que estas orientaciones se han traducido —o no— en prácticas escolares concretas, particularmente en evaluación, formación docente y vida comunitaria de la escuela.

6. Referencias

Adrián Escudero, J. (2010). *Heidegger y la genealogía de la pregunta por el ser*. Herder.

Adrián Escudero, J. (2016). *Guía de lectura de Ser y tiempo* (Vols. 1–2). Herder.

Aristóteles. (1985). *Ética nicomáquea* (J. Pallí, Trad.). Gredos.

Aristóteles. (1995). *Metafísica* (T. Calvo Martínez, Trad.). Gredos.

Beuchot, M., & Blanco, R. (1990). *Hermenéutica, psicoanálisis y literatura*. UNAM.

Braunstein, N. A. (2005). *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis*. Siglo XXI.

Castro Merrifield, F. (2008). *Habitar en la época técnica*. Plaza y Valdés.

Constante, A. (2009). El oscuro humus de la tierra. En R. Guerra Tejada & A. Yáñez Vilalta (Coords.), *Martin Heidegger: Caminos*. UNAM/CIDHEM.

Constante, A. (2010). *Heidegger: El "otro comienzo"*. Afínita.

Del Moral, J. M. (2009). *Historicidad y temporalidad en el pensamiento de Heidegger*. CIDHEM.

Der Spiegel. (1966, septiembre 23). Entrevista a Martin Heidegger.

Descartes, R. (2010). *Discurso del método; Meditaciones metafísicas* (L. Rutiaga, Trad.). Tomo.
Ferrater Mora, J. (1987). *Diccionario de filosofía*. Alianza Universidad.
Foucault, M. (2009). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
Gadamer, H.-G. (1991). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (A. Agud Aparicio & R. Aparicio, Trads.). Sígueme.
Godina, C., & Xolocotzi, A. (Coords.). (2009). *La técnica: ¿Orden o desmesura?* BUAP.
Gómez-Arzapalo, F. (2005). La verdad como custodia del ser. En *Metafísica y ontología*. CIDHEM.
Gómez-Arzapalo, F. (2009a). Heidegger y la pregunta por el tiempo. En R. Guerra Tejada & A. Yáñez Vilalta (Coords.), *Martin Heidegger: Caminos*. UNAM/CIDHEM.
Gómez-Arzapalo, F. (2009b). La técnica moderna en tanto figura acabada de la metafísica. En C. Godina & A. Xolocotzi (Coords.), *La técnica: ¿Orden o desmesura?* BUAP.
Gómez-Arzapalo, F. (2012a). *Apuntes acerca de Ser y tiempo*. Académica Española.
Gómez-Arzapalo, F. (2012b). *Hacia una hermenéutica de la técnica*. Académica.
Guerra Tejada, R. (2005). Ontología moderna y contemporánea. En *Metafísica y ontología*. CIDHEM.
Guerra Tejada, R. (2006). *Actualidad de Nietzsche*. CIDHEM.
Guerra Tejada, R. (2009b). Ontología: Ser, lenguaje e historia. En R. Guerra Tejada & A. Yáñez Vilalta (Coords.), *Martin Heidegger: Caminos*. UNAM/CIDHEM.
Guerra Tejada, R., & Yáñez Vilalta, A. (Coords.). (2009a). *Martin Heidegger: Caminos*. UNAM/CIDHEM.
Gutiérrez, E. (2009). Heidegger y la técnica o de cómo la metafísica ilumina el ocaso del segundo milenio. En R. Guerra Tejada & A. Yáñez Vilalta (Coords.), *Martin Heidegger: Caminos*. UNAM/CIDHEM.
Heidegger, M. (1968). *Ser verdad y fundamento* (E. García Belsunce, Trad.). Monte Ávila Editores.
Heidegger, M. (1990). *De camino al habla* (Y. Zimmermann, Trad.). Serbal.
Heidegger, M. (1996). Entrevista a Martin Heidegger (Der Spiegel, 23/1976) (R. Rodríguez, Trad.). Tecnos.
Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, Trad.). Ed. Universitaria.
Heidegger, M. (2000a). *De la esencia del fundamento*. En *Hitos* (H. Cortés & A. Leyte, Trads.). Alianza Editorial.
Heidegger, M. (2000b). *Los problemas fundamentales de la fenomenología* (J. García Norro, Trad.). Trotta.
Heidegger, M. (2001a). *Conferencias y artículos* (E. Barjau, Trad.). Serbal.
Heidegger, M. (2001b). *Introducción a la filosofía*. Frónesis.
Heidegger, M. (2003a). *¿Qué es metafísica?* (H. Cortés & A. Leyte, Trads.). Alianza Editorial.
Heidegger, M. (2003b). *Introducción a la metafísica*. Gedisa.
Heidegger, M. (2003c). *Aportes a la filosofía: Acerca del evento* (C. D. Picotti, Trad.). Biblos.
Heidegger, M. (2004). *¿Qué es la filosofía?* Herder.
Heidegger, M. (2005). *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo*. Herder.
Heidegger, M. (2006a). *Aportes a la filosofía: Acerca del evento* (C. D. Picotti, Trad.). Biblos.
Heidegger, M. (2006b). *Meditación* (C. D. Picotti, Trad.). Biblos.
Heidegger, M. (2007a). *El ser y tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
Heidegger, M. (2007b). *Filosofía, ciencia y técnica* (F. Soler, Trad.). Universitaria.
Heidegger, M. (2007c). *La pregunta por la técnica*. Folio.
Heidegger, M. (2007d). *Los conceptos fundamentales de la metafísica: Mundo, finitud y soledad*. Alianza Editorial.
Heidegger, M. (2007e). *Prolegómenos para una historia del concepto de tiempo*. Alianza Editorial.
Heidegger, M. (2007f). *Seminarios de Zollikon* (A. Xolocotzi, Trad.). Jitanjáfora.
Heidegger, M. (2007g). *Sobre el comienzo* (C. D. Picotti, Trad.). Biblos.
Heidegger, M. (2008a). *Aportes a la filosofía: Acerca del evento* (C. D. Picotti, Trad.). Biblos.
Heidegger, M. (2008b). *Caminos del bosque*. Alianza Editorial.
Heidegger, M. (2008c). *Ejercitación en el pensamiento filosófico* (A. Ciria, Trad.). Herder.
Heidegger, M. (2008d). *La época de la imagen del mundo*. Alianza Editorial.
Heidegger, M. (2008e). *Ontología: Hermenéutica de la facticidad*. Alianza Editorial.
Heidegger, M. (2008f). *Preguntas fundamentales de la filosofía*. Comares.
Heidegger, M. (2008g). *¿Qué significa pensar?* Caronte Filosofía.

Heidegger, M. (2009a). *Carta sobre el humanismo*. Alianza Editorial.
Heidegger, M. (2009b). *Lógica: La pregunta por la verdad*. Alianza Editorial.
Heidegger, M. (2011). *La historia del ser* (C. D. Picotti, Trad.). El hilo de Ariadna.
Heidegger, M. (2012). *Heráclito* (C. Másmela, Trad.). El hilo de Ariadna.
Heidegger, M. (2014). *Conceptos fundamentales de filosofía antigua* (Trad. Jiménez). Waldhuter.
Heidegger, M. (2015). *Cuadernos negros* (A. Ciria, Trad.). Trotta.
Hölderlin, F. (1977). *Poesía completa*. Ediciones 29.
Illades, C. (2020). *Vuelta a la izquierda: La cuarta transformación en México: del despotismo oligárquico a la tiranía de la mayoría*. Océano.
Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad: Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder.
Leyte, A. (2005). *Heidegger*. Alianza Editorial.
Márquez López, L. (2025). La Cuarta Transformación y sus políticas territoriales: ¿el fin del neoliberalismo en México?. *Territorios*, (52-Esp.). https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.14614
Másmela, C. (2009). Heidegger: El ensamblaje del Ge-stell en la técnica moderna. En C. Godina & A. Xolocotzi (Coords.), *La técnica: ¿Orden o desmesura?* BUAP.
Murueta, M. E. (2009). Cura y praxis. En R. Guerra Tejada & A. Yáñez Vilalta (Coords.), *Martin Heidegger: Caminos*. UNAM/CIDHEM.
Nietzsche, F. (2009a). *La gaya ciencia*. Leyenda.
Nietzsche, F. (2009b). *Más allá del bien y del mal*. Leyenda.
Nietzsche, F. (2010a). *Así hablaba Zaratustra*. Leyenda.
Nietzsche, F. (2010b). *Ecce homo*. Leyenda.
Platón. (2007). *Teeteto*. UNAM.
Rivara Kamaji, G. (2009). De la experiencia de pensar a Heidegger. En R. Guerra Tejada & A. Yáñez Vilalta (Coords.), *Martin Heidegger: Caminos*. UNAM/CIDHEM.
Rivero Weber, P. (2009). Verdad, filosofía y expresión. En R. Guerra Tejada & A. Yáñez Vilalta (Coords.), *Martin Heidegger: Caminos*. UNAM/CIDHEM.
Santisteban, L. C. (2009a). *Heidegger y la ética*. UACH.
Santisteban, L. C. (2009b). El problema de la ética en Heidegger. En R. Guerra Tejada & A. Yáñez Vilalta (Coords.), *Martin Heidegger: Caminos*. UNAM/CIDHEM.
Silva Camarena, J. M. (2009). La técnica da que pensar. En C. Godina & A. Xolocotzi (Coords.), *La técnica: ¿Orden o desmesura?* BUAP.
Sloterdijk, P. (2001). *Normas para el parque humano*. Seix Barral.
Vattimo, G. (1996). *Creer que se cree*. Paidós.
Vattimo, G. (2007). *El fin de la modernidad*. Gedisa.
Xolocotzi Yáñez, Á. (2004). *Fenomenología de la vida fáctica: Heidegger y su camino a Ser y tiempo*. UIA
Xolocotzi Yáñez, Á. (2007). *Subjetividad radical y comprensión afectiva: El rompimiento de la representación en Rickert, Dilthey, Husserl y Heidegger*. Plaza y Valdés.
Xolocotzi Yáñez, Á. (2009a). *Fenomenología viva*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
Xolocotzi Yáñez, Á. (2009b). *Facetas heideggerianas*. Los libros de Homero.
Xolocotzi Yáñez, Á. (2009c). *La técnica: ¿Orden o desmesura?* Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
Xolocotzi Yáñez, Á. (2009d). Los seminarios de Zollikon. En R. Guerra Tejada & A. Yáñez Vilalta (Coords.), *Martin Heidegger: Caminos*. UNAM/CIDHEM.

FINANCIACION

No aplica.

CONFLICTO DE INTERES

No aplica.

CONTRIBUCION AUTORAL:

Conceptualización: Arianny Aguasvivas Encarnación
Selección de datos: Arianny Aguasvivas Encarnación
Análisis formal: Arianny Aguasvivas Encarnación
Investigación: Arianny Aguasvivas Encarnación
Metodología: Arianny Aguasvivas Encarnación
Validación: Arianny Aguasvivas Encarnación
Presentación: Arianny Aguasvivas Encarnación
Redacción del borrador original: Arianny Aguasvivas Encarnación
Redacción: corrección y edición: Arianny Aguasvivas Encarnación