



## El hombre como existencia (*Bestand*): Heidegger y el problema de la educación

Jorge Luis Quintana Montes

Universidad de Cartagena

[jquintanam5@unicartagena.edu.co](mailto:jquintanam5@unicartagena.edu.co)

*Palabras clave:* Heidegger, stock, capitalismo, educación.

### *Resumen*

La reflexión filosófica heideggeriana ha sido caracterizada como un pensamiento oscuro y de difícil acceso. Las temáticas propias de los postulados justifican esta recepción de su obra. El tránsito de su primer gran proyecto filosófico, hacia su segundo gran momento no supuso un aumento en la transparencia y accesibilidad de su reflexión. Forzar el lenguaje hasta los límites de lo impensado parece tener como correlato la densidad de sus consideraciones. Sin embargo, ello no supone que no pueda encontrarse un resquicio en sus textos para volver sobre problemáticas más concretas y cercanas, pertenecientes al círculo de nuestra inmediatez.

Como bien lo pone de relieve una mirada sobre la historia del pensamiento occidental, no resulta demasiado complejo ubicar ejercicios reflexivos en los que los filósofos se inquietan explícitamente por problemas educativos, como lo es el caso de Rousseau, o que, sin hacerlo tema expreso de largas disquisiciones, vuelven de forma alusiva pero constante sobre la educación, como lo es el caso de Aristóteles. Para el caso, en la obra de Heidegger puede resultar mucho más complejo intentar tender este puente; sin embargo, sus trabajos tardíos nos abren un panorama reflexivo importante, a partir de un concepto clave: el de existencia o stock (*Bestand*). ¿Pero, cómo puede dicho concepto permitirnos pensar un fenómeno como el de la educación?

En lo que sigue, realizaremos un ejercicio de apropiación de Heidegger, con la intención de esbozar de forma muy sencilla un abordaje crítico del fenómeno educativo, a partir de su concepto de *Bestand*. En primer lugar, realizaremos una exposición de la forma en que construye este concepto en su reflexión en torno a la esencia de la técnica moderna. Una vez



esto tenga lugar, intentaremos ampliar el radio de acción de su concepto, con el fin de incluir al hombre dentro de la categoría de *stock*. Una vez este segundo momento tenga lugar, esbozaremos las posibles implicaciones educativas de la reflexión ontológica heideggeriana.

1. *Heidegger: el concepto de existencia/stock (Bestand)*

Aunque no es de nuestro interés realizar una exposición sistemática respecto de cómo surge el concepto de *Bestand* en la obra de Martin Heidegger, resulta preciso indicar la manera en que el fenomenólogo edifica este concepto. Para ello, es menester reconstruir el orden de la exposición que sigue Heidegger en su conferencia “La pregunta por la técnica”: En dicho texto, indica nuestro autor que la esencia de la técnica moderna debe ser buscada, atendiendo a un rastreo que reconduzca el concepto hasta su raíz griega. Allí, descubre la vinculación que se tiende entre el concepto de *técnica* con las nociones de *producción (poiesis)* y *causa (aition)*.

La técnica, para los griegos, debe ser pensada desde el ámbito de la producción. Lo técnico es ese hacer del hombre en que las cosas son producidas. La producción se encuentra relacionada con las causas: producir es “causar” que algo acontezca. Entrar en los detalles específicos de estos postulados heideggerianos no resulta pertinente aquí. Vale la pena indicar que, cuando coinciden los distintos modos de acontecer la causalidad en la producción, entonces tiene lugar la *técnica* como un “traer al aparecer”. La técnica, por tanto, es un ámbito en el que acontece la verdad.

La verdad, así entendida, no se dice de un enunciado del tipo: “La silla es amarilla”, en caso de que la proposición coincida con un estado de cosas en el mundo. La verdad es ampliada para aludir al concepto griego de *aletheia*. Verdad es *aletheia* como desocultamiento; es decir, como una forma histórica específica en que los entes nos aparecen y son comprendidos.

Ahora bien, la técnica moderna y contemporánea, tal cual la conocemos, no se aleja demasiado de este carácter de verdad propio de la técnica antigua. Para Heidegger, las formas epocales más actuales de la técnica se caracterizan por ser formas también de acontecer la verdad como desocultamiento (*aletheia*), pero, y esto es lo interesante, desocultan sin hacer venir a la presencia a los entes, en primer lugar, como cosas útiles. Claro, necesariamente lo producido técnicamente en una industria es algo útil; sin embargo, desde una perspectiva



ontológica las cosas son, antes que útiles, mera reserva, stock, material disponible; es decir, *Bestand*.

En primer lugar, la naturaleza, dice Heidegger, es concebida como simple reserva energética. Se extrae el petróleo de la tierra y se lo almacena para que esté siempre disponible. La naturaleza es energía en existencia, es decir, disponible para su uso cuando se le requiera y alguien pague por ella. Se extrae el suelo, viene a presencia como *stock*, y ahí hay una forma de acontecer la verdad (Heidegger, 1994: 17).

Y no sólo la naturaleza es traída en el acontecer aletheiológico como *Bestand*. Los demás entes del mundo también son reducidos a existencia o *stock*. Cuando queremos comprar un par de diademas nuevas por internet, encontramos una frase junto al producto: “En existencia” o bien “Sin stock”. Las cosas, por tanto, aunque sean útiles, pues las diademas son instrumentos de los que me valgo para escuchar música, antes que ello, se relacionan conmigo como mercancías disponibles, en existencia; i. e., como *stock*. Su condición de objeto, por tanto, cede su lugar ante su nuevo estatuto ontológico: *Bestand* (Heidegger, 1994: 19)

La naturaleza, así como la totalidad restante de cosas del mundo, es reducida por el obrar de la esencia de la técnica moderna a simple existencia. Pero, ¿y el ser humano? ¿Puede ser reducido también a un simple *stock*? Heidegger, moviéndose dentro de los límites específicos de su reflexión ontológica, responde de forma negativa a este interrogante. El hombre, aunque sea quien ejecute la esencia de la técnica como un poner a los entes y a la naturaleza como simples existencias disponibles, en tanto que *stock* para un uso, nunca deviene él mismo en *stock*. Existe el riesgo. Se camina en el borde de la cornisa, pero nada implica que estemos en la condición de existencias (Heidegger, 1994: 20).

En Heidegger encontramos una visión que en ocasiones resulta demasiado “positiva” respecto de nuestra relación con la esencia de la técnica moderna. El hombre ejecuta pero no cae en el vórtice generado por dicha esencia. En contraste con ello, Marcuse se apropia de estos análisis de Heidegger para impulsar el carácter de dominio y reducción de la totalidad de lo existencia a simple *stock*. En este orden de ideas, indica Marcuse que, bajo el espectro del modo de producción capitalista no es únicamente la naturaleza o el resto de las cosas las que devienen en una mercancía disponible. El hombre, al igual que el todo, es instrumentalizado y sometido a los ejercicios de dominación que tienen lugar en el capitalismo tardío.





Instrumentalización, ¿en función de qué? Pues, no de algo distinto que de la reproducción del modo de producción capitalista. No hay una meta más allá que permitirle al sistema seguir operando con la eficiencia que lo hace. El núcleo del modo de producción capitalista no es sólo la explotación técnica que instrumentaliza la totalidad de lo existente, sino la precomprensión, la anticipación de sentido que hace del todo simple existencia (*Bestand*): naturaleza, cosas y hombre, todos son reducidos a recurso disponible.

## 2. *Educación y lógica del capital*

Los procesos de formación de los individuos deben ser vistos como una modalidad específica que adquiere la *acción social*, entendida, siguiendo a Rocher, como la forma en que se desarrollan distintos modos de relaciones intersubjetivas. Ahora bien, esta perspectiva micro de comprensión de la educación supone un enfoque macro del fenómeno, pues no es posible desarticular lo específico de lo general. En este caso, lo macro apunta al horizonte en que se insertan las específicas interacciones que tienen lugar al interior de un espacio de formación.

¿Cuál es este horizonte al que aquí aludimos en su sentido macro? Justamente al de la sociedad atravesada por la lógica capitalista de reproducción de la riqueza. Pensar la educación supone poner en obra una mirada que la articule con la sociedad y la economía. A juicio de Rojas (2014), existe un hilo conductor que vincula distintos niveles de articulación en los procesos de formación.

Por un lado, se encuentran las figuras estatales y gubernamentales que se encargan de regular, desde la institucionalidad, todo lo que se encuentre asociado con los procesos educativos. En segundo lugar, se encuentra la sociedad: cargada de una ideología específica, se sirve de los procesos educativos para formar a individuos que reproduzcan el sistema de valores imperante. En tercera instancia, entre tanto, aparece el mercado laboral, entendido como el ámbito en que todo individuo es reducido a mercancía-mano de obra, y por tanto, material disponible para la compra y venta.

El Estado regula los contenidos y todo lo que tiene que ver con el proceso de formación de los individuos, atendiendo, por un lado, a la cosmovisión imperante en nuestras sociedades contemporáneas. Deviene, por tanto, en un garante y defensor de la lógica del capital, a través del modo en que estructura los procesos de formación. En este mismo sentido,



# VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

**Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para  
pensar el sentido de la educación y de la filosofía**

se encarga de ser garante de que los espacios de formación respondan a los intereses y necesidades del mercado laboral. El sistema, por tanto, se encarga de la incorporación de sujetos al mundo laboral, atendiendo a las exigencias que dicho mundo laboral pone sobre la mesa.

Zapara y Restrepo (2013), en una interesante investigación de corte empírico para Chile y Colombia, revelan aquello que es considerado, por los padres, tutores y docentes de niñas y niños de primera infancia en formación, como el conjunto de saberes que es importante que todo niño y toda niña aprenda. ¿Qué debe aprender un niño? Tanto padres/tutores como maestros apuntaron a indicar que es fundamental que, desde los primeros años de vida, las niñas y los niños aprendan aquello que va a ser funcional, no únicamente para la formación escolar superior, sino aquello que puede resultarle significativo para una futura vida laboral:

Lo que una familia o el colectivo social consideren relevante para la educación de sus niños y niñas, puede obedecer entonces a la herencia cultural o ideológica que está relacionada en parte con la identidad y vinculación grupal, o con los intereses que provienen de necesidades o proyectos históricos, sociales, políticos y económicos (...)

No es gratuito el énfasis y el impulso en la formación técnica, tecnológica y profesional, con carácter práctico, que supone un ocultamiento de las humanidades. En este sentido, no es un dato menor que la meta 4.4 (U. N., s. f.a) del cuarto objetivo del desarrollo sostenible, a saber: Educación de calidad, apunte justamente a la comprensión de la educación como un vehículo para la inserción competitiva futura del educado en el mercado laboral: “De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento”. Ahora bien, ¿cómo puede asegurarse el alcance de las llamadas “competencias necesarias” para el acceso a un empleo decente? La meta 4.1 responde con suficiencia y puntualidad, a nuestro juicio, este interrogante: a través de unos resultados de aprendizaje “pertinentes”. La pertinencia de los resultados de aprendizaje; es decir, de aquello que un estudiante debe saber al terminar su proceso de formación, viene dictado por el contexto social en que se inserta dicho estudiante. Responder a la lógica económica de la eficiencia y la productividad sólo es posible si se alcanzan los resultados de aprendizaje que coincidan con las competencias necesarias para la incorporación a la vida laboral.



La educación preescolar es pensada como un proceso que prepara para la educación básica primaria (meta 4.2). La básica primaria es, a su vez, preparatoria para la media. Esta última prepara para la formación técnica, tecnológica o universitaria, que no es otra cosa que un proceso de formación que prepara para las exigencias del mercado laboral, en el cual el ser humano acaba por ser reducido a simple recurso. Esta lectura economicista se pone de relieve cuando se indica lo siguiente en el marco de la exposición del cuarto objetivo del desarrollo sostenible: “Cuando las personas pueden acceder a una educación de calidad, pueden escapar del ciclo de la pobreza (...) Por tanto, ¿pueden las personas, mediante la educación, conseguir mejores empleos y disfrutar de una vida mejor? Sí, la educación reduce la desigualdad”. (UN, s. f.b, p. 1).

Los discursos de las candidaturas presidenciales, en el marco de las recientes elecciones de Colombia, revelaron con total transparencia esta forma de pensar la educación, pues, muchos candidatos hablaban de la necesidad imperativa de articular y, en el marco de esta articulación, privilegiar enfoques educativos técnicos y tecnológicos, en la medida en que con ello se apunta a una formación para el trabajo que, en teoría, permitiría combatir la desigual distribución de la riqueza y el desempleo. Sin embargo, a este respecto, debemos plantearnos dos preguntas: ¿acaso la formación para el mercado laboral y, en último término, para la reproducción del capital, supone una mejoría en las condiciones de vida de los formados? Y ¿qué late de fondo, en términos ontológicos, en este discurso sobre la educación?

Respondamos, en primera instancia, el interrogante inicial: ¿la formación para el mercado laboral supone una superación de la pauperización del trabajador? Es decir, que la educación aumente su capacidad de responder a las exigencias del sistema económico, ¿implica necesariamente que con ello se cerrarán las brechas de desigualdad? Para responder a este interrogante, resulta pertinente poner la mirada en *El capital*, de Karl Marx, a saber: el ejército industrial de reserva. Con este concepto piensa Marx la población excedentaria que no es vinculada formalmente por el modo de producción capitalista a la reproducción del valor.

En este orden de ideas, el ejército industrial se encuentra conformado por todo hombre, mujer o niño que puede ser un trabajador vinculado a una fábrica, pero que no es asimilado por el modelo económico imperante. Esto, por una razón esencial: el capitalismo no puede y tampoco se encuentra interesado en alcanzar una meta de desempleo cero. ¿Qué es entonces el ejército industrial de reserva? Nada distinto que la reducción de hombre a simple material





disponible, es decir; *stock*/existencia. Todo aquel que no sea un trabajador formalmente vinculado a los procesos industriales de producción constituye, en un sentido amplio, el ejército de reserva. Y, en este caso, se le concibe como cualquier otra mercancía más del mundo, amontonada y acumulada para ser utilizada en el momento en que se lo necesite. El hombre, en el marco de la lógica capitalista de las sociedades contemporáneas, no es nada más que una simple existencia (*Bestand*), aunque Heidegger no se haya atrevido a llevar hasta el último término la radicalidad de su comprensión ontológico-técnica de la realidad.

Ahora bien, ¿cuál es el sentido último que adquiere la existencia de la reserva laboral? Antes que un efecto indeseado del modo de producción, la reserva tiene un carácter absolutamente funcional: *i*) permite mantener a la baja los salarios de los trabajadores y *ii*) funciona como un instrumento de disciplinamiento. Al igual que cualquier otra mercancía que es pensada desde la relación de oferta y demanda, cuando la oferta de fuerza de trabajo es superior a la demanda, entonces el costo de dicha mercancía tiende a la baja. Cuando la oferta es escasa respecto de lo demandado por los capitalistas, entonces el costo de la fuerza de trabajo tiende a la alza. Dicho costo adquiere, para la fuerza de trabajo, el rostro del salario. En este orden de ideas, entre mayor sea el número de miembros del ejército industrial de reserva, necesariamente menor será el salario de los trabajadores activos. El modo de producción capitalista tiene la capacidad de generar de manera administrada, no empleo, sino una población sin trabajo formal que constituya las filas la reserva (Russell, 2001: 226).

El desempleo administrado –o el trabajo precario administrado racionalmente por el sistema– constituye un elemento “sano” para la lógica del capitalismo. Una economía sana es aquella que puede mantener, dentro de los límites que se consideren idóneos, el desempleo, el trabajo informal o el formal precario. Tenemos entonces hasta aquí que la esencia de la técnica moderna opera, en la reducción de la totalidad a *stock*, haciendo de lo existente simple material disponible; y el hombre no se escapa de este destino. Somos material disponible en tanto que fuerza de trabajo.

Ahora bien, lo que vale para pleno Siglo XIX y su forma incipiente de desarrollo del capitalismo, ¿vale también para nuestras sociedades contemporáneas? En el marco de un discurso educativo vinculado a la promoción del empleo, ¿es actual esta forma de comprensión del hombre como simple existencia/*stock*? Para responder estos interrogantes es pertinente señalar que todo aquel que venda su fuerza de trabajo, no importa el grado de formación, es



# VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

**Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para  
pensar el sentido de la educación y de la filosofía**

reducido a simple disponibilidad y desechabilidad: “la existencia de un creciente ejército industrial de reserva, que pudiéramos generalizar a ‘ejército de reserva’, en general, en tanto está presente en los diferentes sectores de actividad” (Puerta, 2019: 10).

En este sentido, y como bien indica Brass (2014), no sólo están expuestos a engrosar las filas del ejército global de reserva los trabajadores sin formación profesional ni aquellos que se encuentran cada vez más cerca de su caducidad productiva en razón de la obsolescencia administrada del hombre; antes bien, los jóvenes con títulos universitarios se encuentran en el marco de la población excedentaria (Brass, 2014: 618).

La lógica de reproducción de la riqueza abstracta supone, por un lado, el cuidado y protección de las fuerzas objetivas de producción, pero implica a su vez la desechabilidad de las fuerzas subjetivas de producción. Ahora no es solamente desechable el obrero de la fábrica de bombillos. No importa el grado de formación del trabajador, pues todos devenimos en entes sustituibles, disponibles como cualquier otra mercancía: “El trabajo a tiempo parcial no se limita a los trabajos más humildes. Se usa ampliamente en la educación superior, ya que las universidades reducen los costos laborales al contratar más profesores “adjuntos” a tiempo parcial. También es posible contratar gerentes, programadores de computadoras y una variedad de especialistas a tiempo parcial y/o temporal” (Magdoff & Magdoff, 2004: 10). Se nos crea, como en líneas de producción y ensamblaje, a través de una educación que responde a los intereses de la sociedad capitalista: “Los trabajadores, por otro lado, son desechables. El capital quiere obtener mano de obra y usarla cuando sea necesario, y despedir a los trabajadores cuando no se necesitan (...) El ejército de reserva también incluye trabajadores técnicos (informáticos, ingenieros y técnicos), por lo que es posible encontrar reemplazos listos para muchos trabajadores aparentemente insustituibles” (Magdoff & Magdoff, 2004: 3-4).

Y, ¿en qué sentido se vuelve Heidegger esencial para pensar el ejército de reserva contemporáneo, así como la educación? Justamente, en la medida en que su concepto de existencia/*stock/Bestand* pone de relieve la forma en que es comprendido de antemano cualquier ser humano dentro de la específica lógica de la economía contemporánea, a saber: como un recurso intercambiable. Coincidimos con Hodge (2015) cuando indica que “la crítica del modernismo de Heidegger puede aplicarse a la educación, especialmente para comprender la penetración global de la teoría económica neoliberal en la educación (...) [especialmente





# VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

**Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para  
pensar el sentido de la educación y de la filosofía**

desde] la esencia de la tecnología [se ofrece] una clave para comprender las recientes reformas educativas” (Hodge, 2015, p. 32).

La específica pre-visión de lo que debe ser el hombre es un fenómeno derivado de lo que llama Heidegger la esencia de la técnica moderna, a saber: el dispositivo (*Ge-stell*). Desde esta esencia, el ser humano se piensa como un recurso o existencia. Esta esencia atraviesa la totalidad de la formación en todos sus niveles. No es un asunto simplemente de la formación superior la reducción del hombre a instrumento: “Los estudiosos de la educación contemporánea que se involucran directamente con Heidegger reconocen la influencia del dispositivo [*Ge-stell*] mucho más allá de la educación superior, lo que hace que la crítica del dispositivo [*Ge-stell*] sea central para comprender las transformaciones de la educación que ocurren en todos los niveles” (Hodge, 2015, p. 33). Así las cosas, la educación debe ser pensada en clave técnica, pero no en el exclusivo sentido en que se entiende el uso de las nuevas tecnologías en los procesos educativos, sino específicamente en razón del para-qué de la educación, que en este caso puede ser entendida como la producción de simple recurso humano para un capital siempre necesitado de mano de obra.



### *Bibliografía*

- Byung-Chul, H. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2008). *Metodología de las ciencias humanas*. Fondo de cultura económica.
- Gómez, M., García, L. y García, Á. (2019). Crítica a la idea de Infancia y proyecto educativo en las políticas públicas de Colombia. En: *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 17(1), 153-168.
- Heidegger, M. La pregunta por la técnica. En: *Conferencias y artículos* (pp. 9-38). Serbal.
- Hodge, S. (2015). *Martin Heidegger. Challenge to Education*. Springer.
- Lambeir, B. (2002). Comfortably numb in the Digital Era: Man's Being as Standing-Reserve or Dwelling Reserve. En: M. Peters (Ed.). *Heidegger, Education, and Modernity* (pp. 103-122). Rowman & Littlefield Publishers.
- Marcuse, H. (1994). *El hombre unidimensional*. Taurus.
- Marx, K. (2013). *El capital*. Fondo de cultura económica.
- Mertel, K. C. M. (2020). *Heidegger, Technology and Education*. *Journal of Philosophy of Education*, 54(2), 467-486.
- Thomas, C. & Thomson, I. (2015). *Heidegger Contributions to Education (from Thinking)*. Chiasma: A Site For Thought, 2(1), 96-108.  
<https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/chiasma/article/view/303>.
- Thomson, I. (2005). *Heidegger on Ontotheology*. Cambridge.
- U. N. (s.f.a). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. U.N.  
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- U. N. (s.f.b). *Educación de calidad. Por qué es importante*. U. N.  
[https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4\\_Spanish\\_Why\\_it\\_Matters.pdf](https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf)
- Xolocotzi, Á. (2015). En: Á., Xolocotzi, R. Gibu y J. Santander (Eds.), *La fragilidad de la política. Ensayos fenomenológicos y hermenéuticos* (pp. 11-30). ALDVS.
- Xolocotzi, Á., Gibu, R., Huerta, V. y Veraza, P. (2014). *Heidegger. Del sentido a la historia*. Plaza y Valdés.



# VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

**Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía**

Yepes, W. (2021). *Educación en la finitud. Contribuciones para pensar el fundamento de la educación con Heidegger y Sartre*. Guillermo de Ockham, 19(1), 25-38.

Yosef-Hassidim, D. (2014). *Rethinking Education: Heidegger's Philosophy in the Service of Education*.

Yun, S. (2018). Heidegger and the Recovery of Education. In: Smeyers P. (eds), *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 211-224). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_18)