
Del ἥθος al “Servicio del saber”: la radicalización política de Heidegger a través de sus escritos sobre la universidad

From the ἥθος to the ‘Knowledge Service’: Heidegger's political radicalisation through his writings on the university

DOI: 10.12957/ek.2025.93557

Luis A. Rossi¹

Universidad Nacional de Quilmes – CONICET, Argentina

filosofiaquilmes@gmail.com

RESUMO

El artículo presenta la radicalización política de Heidegger en los años inmediatamente posteriores a la publicación de *Ser y tiempo* analizando sus observaciones acerca de la universidad presentes en algunos textos de ese período. Nos ocupamos especialmente del curso *Introducción a la filosofía*, dictado en 1928/29, porque allí Heidegger realiza un examen extenso de la situación de la ciencia y sus crisis. Analizaremos sus concepciones teniendo como referencia el debate sobre la situación de la universidad iniciado por agrupaciones estudiantiles alemanas y la respuesta que Max Weber da a esos planteos con su conferencia “La ciencia como vocación”. Sostenemos que las afirmaciones de Heidegger en ese texto responden a la concepción de la ciencia y de la universidad expuestas por el sociólogo en su conferencia. Las críticas de Heidegger son similares a las de muchos críticos de Weber, pero no exigen una ruptura radical con el sistema universitario y científico existentes hasta ese momento. En la segunda parte del artículo estudiamos cómo Heidegger radicaliza las mismas críticas que había realizado en 1928, de modo que ellas sirvan como sostén para la justificación de una revolución en la universidad que, a su juicio, el nacionalsocialismo no había querido realizar.

Palavras-chave

Martin Heidegger. Max Weber. Nacionalsocialismo. Ciencia.

ABSTRACT

The article presents Heidegger's political radicalisation in the years immediately after the publication of *Being and Time* by analysing his remarks about the university in some texts of that period. We are especially concerned with the course *Introduction to Philosophy*, given in 1928/29, because there Heidegger undertakes an extensive examination of the

¹ Doctor en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires. Es docente en la Universidad Nacional de Quilmes, y es investigador independiente del Conicet. La orientación de sus estudios es la filosofía política y se especializa en la relación entre filosofía y nacionalismo.

situation of science and its crises. We will analyse his conceptions with reference to the debate on the situation of the university initiated by german student groups, and Max Weber's response to these questions in his lecture 'Science as a Vocation'. We argue that Heidegger's statements in this text respond to the conception of science and the university put forward by the sociologist in his lecture. Heidegger's criticisms are similar to those of many of Weber's critics, but they do not demand a radical break with the hitherto existing university and scientific system. In the second part of the article, we study how Heidegger radicalises the same criticisms he had made in 1928, so that they serve as a justification for a revolution in the university which, in his opinion, National Socialism had not been willing to carry out.

Keywords

Martin Heidegger. Max Weber. National Socialism. Science.

1 INTRODUCCIÓN

La reflexión de Martin Heidegger sobre la universidad está enmarcada por el contexto polémico acerca de la ciencia y la universidad en Alemania. A su vez, sus escritos sobre la universidad de los años 1933-34 pueden ser leídos como los textos de mayor compromiso político escritos por el filósofo. Los tres términos, universidad, educación y política, están asociados en forma inescindible en su pensamiento y ya en sus cursos de 1919 aparecen comentarios acerca de la necesidad de una reforma universitaria, prueba de que se trataba de una inquietud muy temprana en su biografía intelectual. Se puede afirmar que su radicalización política es paralela a su convencimiento acerca de que la ciencia, y con ella la universidad, se enfrentaban a una crisis de un alcance epocal. Ese diagnóstico es explícito en el *Discurso rectoral*, pero en los escritos anteriores a 1933 se expresa como un desasosiego existencial cada vez más radical. Sus posiciones tienen siempre como referencia el debate sobre la universidad abierto por agrupaciones estudiantiles en Alemania a partir de 1917, que ponían en cuestión la especialización de la ciencia y la profesionalización de la universidad. Las posturas críticas no solo deploraban el “intelectualismo” de la ciencia, sino que además invocaban como inspiración crítica respecto de la situación imperante la idea de universidad humanista expuesta por filósofos y escritores en las primeras décadas del siglo XX y asociada a la figura de Wilhelm von Humboldt, fundador de la Universidad de Berlín. En sus escritos anteriores a 1930, Heidegger también recurre a la imagen usual de la universidad humboldtiana en sus referencias a la universidad. No obstante, sus críticas anteriores a esa fecha están dirigidas simultáneamente contra la organización de las ciencias y de la

universidad alemana contemporánea, haciéndose eco de las posiciones defendidas por los críticos en aquel debate.²

A partir de 1933 sus escritos muestran satisfacción con la conquista del poder por los nacionalsocialistas, hecho que juzga como una decisión conjunta del pueblo alemán frente a una realidad política y social que consideraba en camino hacia la disolución, pero simultáneamente se percibe su inquietud y malestar crecientes respecto de la decisión oficial de no realizar una reforma radical en el ámbito universitario. Heidegger consideraba que la universidad de su tiempo estaba agotada en sus funciones, por lo que su posición crítica respecto de la universidad humanista evocada en los debates de la época de Weimar se vuelve más agresiva y radicaliza sus posiciones anteriores exigiendo de la creación de una nueva comunidad del saber, en la cual se supere la estrecha especialización a que conduce la investigación y en la que la filosofía tendría un lugar significativo. Esta demanda aparece ya en los textos inmediatamente posteriores a *Ser y tiempo*, pero en 1933 alcanza una formulación extrema. Esta necesidad imperiosa que Heidegger cree detectar ya en 1928 se fundamentaba en su concepción existencial acerca de la ciencia y especialmente en su elucidación de la trascendencia del *Dasein* como condición de la teoría y de la praxis. Su planteo podía ser interpretado solo como una radicalización de la concepción fenomenológica de la intencionalidad, sin embargo, Heidegger va más allá y deduce de él consecuencias drásticas respecto de la ciencia, la universidad y la sociedad en general, que dan sentido a su opción política por el nacionalsocialismo. En este artículo nos proponemos rastrear el diagnóstico acerca de la universidad que se deriva de sus reflexiones acerca de la ciencia y cómo ellas allanan el camino a una radicalización política a principios de la década de 1930. Para ello, expondremos brevemente las posiciones de Max Weber respecto de la relación entre la ciencia y la universidad y bosquejaremos el impacto que causaron. Luego nos ocuparemos del tratamiento de esas mismas cuestiones por parte de Heidegger en sus textos anteriores a 1930 y por último del planteo propiamente político que realiza a partir de 1933.

² El artículo de Mark Sinclair (2013) es muy útil para comprender esta problemática, pero no seguiré sus hipótesis, porque me interesa mostrar el carácter político del concepto de enseñanza para Heidegger.

2 EL DEBATE SOBRE LA CIENCIA Y LA UNIVERSIDAD Y LA POSICIÓN DE MAX WEBER

El debate sobre la ciencia y la universidad alcanzó una intensidad particular en Alemania desde la década de 1910, a partir de tomas de posición públicas de asociaciones estudiantiles, especialmente las de los *Freistudenten*, así como las del movimiento juvenil de los *Wandervogel* respecto del “intelectualismo” y la especialización de las ciencias y de la universidad como una institución cada vez más tendiente a una formación puramente profesional. Se volvió habitual en las polémicas de ese entonces recordar el artículo de Wilhelm von Humboldt, “Sobre la organización interna y externa de las instituciones de enseñanza superior en Berlín”, como la fuente de inspiración de la universidad alemana del siglo XIX. A pesar de que fue escrito en 1810, ese texto permaneció inédito y fue dado a conocer recién en el año 1903, por tanto, el ideal humboldtiano de universidad evocado en el debate durante las primeras décadas del siglo XX fue en gran parte creado por los propios polemistas (Paletschek, 2001, 37-9). Era predominante entre ellos la idea de que lo distintivo de la universidad alemana del siglo XIX radica en que conformaba una comunidad de docentes y estudiantes, basada en la unidad de docencia e investigación en la que debía existir libertad tanto de enseñanza como de aprendizaje: el docente es libre para determinar el contenido de sus cursos y el estudiante para elegir cuáles estudiar. Con todo, Charles McClelland (1980, 142) advierte que sería engañoso describir el movimiento reformista de Humboldt y sus aliados políticos como equivalente a la política educativa prusiana de la primera mitad del siglo XIX, lo que se había vuelto usual en la narración histórica acerca de la universidad predominante durante la República de Weimar. McClelland sostiene que los reformistas a quienes se atribuía el diseño de la universalidad alemana y su peculiar impronta humanista fueron derrotados a menudo por otros reformistas de tendencia más utilitarista o por fuerzas hostiles a toda reforma. Las nuevas universidades de Berlín, en cierta medida Heidelberg y Múnich, así como las de Gotinga y Halle, que habían sido reformadas en la época del Iluminismo, tuvieron una influencia más importante en el curso de la educación superior en Alemania durante el siglo XIX que la retórica de los reformadores. Por tanto, tanto este historiador como Sylvia Paletschek sostienen que la imagen de la universidad humboldtiana funcionó como un mito en las polémicas de la primera mitad del siglo XX, sea para exhortar a su recuperación, sea para abandonar el ideal. La referencia a una universidad humanista capaz de proporcionar una formación antes que una especialización y que tenía a la

facultad de filosofía como cemento de la institución proporcionaba una idealización poderosa para los cultores de las humanidades luego de décadas de positivismo, de desarrollo de la investigación científica en institutos no universitarios y de un crecimiento permanente de la formación puramente profesional.

Estos debates alcanzaron notoriedad pública a partir de la célebre conferencia de Max Weber “La ciencia como vocación”, impartida en noviembre de 1917 ante un público de estudiantes universitarios y publicada dos años después. Aunque en ella el sociólogo reconocía que un rasgo específico de la universidad alemana era que estaba sometida a la doble exigencia de investigación y enseñanza, quizás la característica más importante de la concepción atribuida a von Humboldt, la conferencia exponía de manera realista y descarnada una situación académica bastante alejada del ideal humboldtiano. A su juicio, la universidad de su tiempo, especialmente en las grandes facultades como medicina o ciencias naturales, se reconfiguraba bajo la estructura de la empresa capitalista, debido al predominio de una especialización desconocida en épocas anteriores y que provocaba una situación análoga a la de la aparición de la manufactura en el ámbito de producción: la separación del trabajador respecto de los medios de producción. En la universidad el investigador depende completamente del director del instituto, como el trabajador de su empleador. Ello implicaba una proletarización del trabajo científico y que la universidad se “burocratice”, pareciéndose a la estadounidense y perdiendo el carácter “plutocrático” tradicional de la universidad alemana, en la que los cultores de la ciencia podían contar con el apoyo de rentas familiares. Pero para Weber era precisamente esa especialización estricta la que daba sentido y rigor a la vocación científica: no se trataba de que el investigador fuera capaz de mostrar que podía ser “algo más” que un especialista, como reclamaban los críticos del “intelectualismo” de la ciencia; la vocación científica no permite encontrar un camino hacia la naturaleza o hacia un sentido que trascienda a la ciencia. Por el contrario, exhortaba a que en lugar de luchar contra el “intelectualismo” de la ciencia, se debía reconocer que ella seca de raíz la fe en que exista algo que pueda ser llamado “sentido” del mundo. La ciencia forma parte de un proceso de racionalización que Weber juzga como específico de la cultura occidental. Ello conlleva que los valores últimos se han retirado de la vida pública hacia la vida mística o hacia la fraternidad de las relaciones inmediatas de los individuos entre sí. Llamaba “desencantamiento” a este proceso de racionalización del mundo que, señalaba, no

significa un conocimiento creciente de las condiciones generales de nuestra vida, más bien lo que pone de manifiesto es que no existen en torno a ella poderes ocultos e imprevisibles, sino que, por el contrario, todo puede ser dominado mediante el cálculo y la previsión. Pero no es posible esperar que esos valores últimos dejen de estar en lucha entre sí, nuestro mundo posee un pluralismo radical y no se atisba una conciliación posible entre ellos. Este diagnóstico que entrelazaba la ciencia, la vocación universitaria y la sociedad causó una profunda impresión y se pueden rastrear numerosas respuestas polémicas durante los años sucesivos, pero nos interesa específicamente de qué modo Heidegger toma posición respecto de estas cuestiones en sus escritos anteriores a 1933.

3 LIDERAZGO Y VOCACIÓN ACADÉMICA

En sus cursos de 1928 y 1929 Heidegger realizará su examen más extenso sobre esta temática, especialmente en *Introducción a la filosofía*, dictado en el semestre de invierno boreal de 1928. Aborda la cuestión de la universidad, pero preguntándose sobre ella a partir de la esencia de la ciencia. De todos modos, el curso tiene un alcance más amplio, porque expone las relaciones de la filosofía con la ciencia y con la cosmovisión, dilucidando sus límites y la especificidad de cada una. Todo ello tiene un propósito polémico dirigido contra su maestro Edmund Husserl: refutar la concepción de la filosofía como una ciencia. Con esta cuestión como marco general, examina un tema muy poco frecuente en sus lecciones: qué sentido tiene emprender una carrera universitaria. Reduce las opciones a una gran dicotomía: o se estudia meramente por convención, para “aprender cosas útiles”, o se lo hace como resultado de una decisión por una vocación (*Beruf*). La preferencia por el ejercicio de una profesión le parece una elección convencional, rutinaria y de un pragmatismo banal. Seguir una vocación, en cambio, requiere una resolución por parte del estudiante, porque “[t]oda decisión relativa a la existencia es una irrupción en el futuro del *Dasein*” (Heidegger, 1996, 6). La entiende como “la tarea interna que la existencia se propone de antemano en el conjunto” (Heidegger, 1996, 6), una decisión relativa a nuestra existencia, pero que, sin embargo, no puede comprenderse en un sentido puramente individual. A su juicio, la importancia de esta cuestión no reside en que su realización permita adquirir una posición social, la cual no sería más que una condición externa, sino que, a pesar de tratarse de una decisión individual, su sentido no se agota allí y posee un significado relativo al conjunto de la

sociedad. Es claro que esta interpretación de la dicotomía entre la vocación y la profesión tiene como referencia la oposición entre la autenticidad y la inautenticidad expuesta en *Ser y tiempo*. Heidegger agrega que no puede responderse a cuál es el sentido de una carrera universitaria sin la pregunta por la situación propia respecto de “los poderes determinantes” sobre ella, esto es, a partir de la pertenencia real a la universidad (Heidegger, 1996, 227). Estos poderes son el liderazgo (*Führerschaft*) y la ciencia, que están relacionados entre sí.

De acuerdo a Heidegger, el liderazgo aparece cuando el estudiante tiene la voluntad de obtener la ciudadanía universitaria, lo que implica una vinculación, porque algo se ha decidido en su existencia (Heidegger, 1996, 6).³ El sentido de la vocación es “la obligación de asumir algo así como el liderazgo en el conjunto respectivo del ‘ser uno con otro’ (*Miteinandersein*) histórico” (Heidegger, 1996, 7), que se relaciona ante todo con lo que la ciencia desarrolla en nosotros, esto es, “un existir que entienda las posibilidades del *Dasein* tomadas en conjunto”. Esta comprensión de las posibilidades es “ejemplar” y de ella resulta un liderazgo auténtico, porque no aspira a los puestos directivos, sino que pasa desapercibido. Recapitulemos las características que Heidegger atribuye al liderazgo universitario: a) se basa en una resolución, b) su posición externa, esto es, social, es secundaria, c) implica una obligación respecto del “ser uno con otro” histórico en la que el *Dasein* está situado d) el contenido de esa obligación es disponer sobre posibilidades superiores de la existencia humana, e) no es coercitivo, ya que esas posibilidades no se les imponen a los demás, f) actúa como ejemplo para los demás, g) es “oculto”, en la medida en que no busca imponerse, sino que actúa silenciosamente, h) es reflexivo, porque necesita alcanzar su propia claridad y seguridad, ellas no vienen dadas, i) la reflexión concierne directamente a la respectiva situación histórica del *Dasein*, j) a esta reflexión requerida por el liderazgo Heidegger la llama “cosmo-visión” (*Weltanschauung*) (Heidegger, 1996, 8), dándole al término un sentido positivo que pocas veces aparece en sus obras.⁴ El carácter práctico de este liderazgo tiene una fuerte impronta de la prudencia aristotélica, según la cual la decisión del hombre prudente sirve de ejemplo para el agente, que decide siempre en una situación determinada, o, como

³ Volveremos sobre el significado de la “vinculación” (*Bindung*) cuando expongamos el significado del “auténtico hacerse libre”.

⁴ Sobre la relación entre la cosmovisión, la ciencia y la técnica en este mismo curso, cf. Ramos dos Reis (1999), pp. 274-277.

diría Aristóteles, “relativa a nosotros”. Ello se refuerza con la afirmación de Heidegger acerca de que la cosmovisión se convierte en filosofía cuando, como “postura” (*Haltung*) –una de las dos posibilidades de la cosmovisión–, toma apoyo en el *Dasein* mismo y no en un ente distinto (Heidegger, 1996, 381), de este modo, el liderazgo, la cosmovisión y la filosofía terminan siendo identificados. Heidegger agrega que los griegos utilizaban la expresión ἥθος para referirse a este segundo sentido de la cosmovisión (Heidegger, 1996, 379), sin embargo, exige que no se entienda su planteo como la proposición de un sistema ético normativo, a pesar de lo cual, no deja de afirmar el carácter filosófico-práctico de la cosmovisión entendida como liderazgo. En otros términos, el ἥθος al que remite la cosmovisión como “postura” carece de toda connotación moral si se lo piensa como un conjunto de principios subjetivos impuestos sobre la realidad, pero al mismo tiempo mantiene su carácter práctico, porque rescata el sentido original del término griego, entendiéndolo como el entramado de costumbres. Con todo, la asociación que hace Heidegger es problemática, porque si el ἥθος es comprendido simplemente como costumbres o hábitos, nos conduce al mundo cotidiano del *Dasein*, en el que de acuerdo a la analítica existencial se encuentra “caído”, lo que en este caso se manifestaría en la elección de una carrera universitaria con un sentido exclusivamente profesional.

El liderazgo así entendido está moldeado sobre la noción de “autenticidad” de *Ser y tiempo*, por eso no puede proponer contenidos concretos ni son relevantes las posiciones externas alcanzadas, sino que se trata de recuperarse a sí mismo a través de la realización de la vocación. El cambio que la universidad produce en el estudiante concierne a la comprensión de las posibilidades tomadas en conjunto y a lo largo del curso varias veces señalará que la comprensión del conjunto es propia de la filosofía, frente a la ciencia, que se ocupa del ente ya presente y delimitado por un ámbito específico. La ciencia “es esencialmente ciencia particular”, afirma, y agrega que en realidad esa misma expresión es equívoca, porque sugiere la idea absurda de que puede haber una ciencia universal (Heidegger, 1996, 212).

Es evidente, repetimos, que esta concepción de los estudios universitarios evoca la noción de autenticidad presentada en *Ser y tiempo*. La novedad del planteo está en el hecho de que Heidegger identifica los rasgos del liderazgo formado por la universidad con los de la “solicitud” (*Fürsorge*) anticipativa, que libera al otro *Dasein* y lo ayuda a “ver a través” de su cuidado, por eso el liderazgo actúa de manera silenciosa, ejemplar y

no necesita imponerse. También es llamativo que ello tenga lugar sin relación directa con un temple de ánimo relativo a la situación; de todos modos, Heidegger parece sugerir esa conmoción propia de un temple señalado cuando afirma que este liderazgo resulta, aunque no necesariamente, de que las relaciones del *Dasein* con el ente pueden experimentar un cambio a través del cultivo de la investigación científica y la transmisión de un ideal de formación (Heidegger, 1996, 7), pero no asocia ese cambio con ningún temple en particular. Asimismo, no hay que pasar por alto que esta comprensión de la vocación y del liderazgo como cosmovisión es presentada por Heidegger como un ideal fáctico del *Dasein*, cuestión que en la analítica existencial de *Ser y tiempo* no era negada sino que, al contrario, era afirmada en su “positiva necesidad” (Heidegger, 1927/1977, 411), pero sin explicitar cuál era ese ideal concretamente.

Con todo, la vocación realizada en el estudio académico no limita su sentido a una situación meramente intersubjetiva como la de la “solicitud”, sino que le atribuye un alcance social en la medida en que ella impacta en el conjunto de la convivencia histórica. La universidad genera un liderazgo silencioso y, aunque Heidegger no lo mencione, establece así un rango, porque es idéntico a la autoridad, entendida como el prestigio y el crédito que se reconoce a una persona. En forma análoga, Weber había señalado en “La ciencia como vocación” que la educación universitaria y científica era una cuestión semejante a la formación de una “aristocracia espiritual”, dándole al término un sentido meritocrático y quitando toda relevancia académica al éxito o la popularidad del docente entre los alumnos.

Si comparamos el planteo de *Introducción a la filosofía* con el de *Ser y tiempo*, hay dos elementos que están presupuestos: la resolución frente al convencionalismo y la “generación” como sujeto de esa decisión. En *Ser y tiempo* la generación era mencionada, pero no se la identificaba socialmente, se la aceptaba como dada sin explicar por qué un lazo etario podría conformar un sujeto social más relevante que otras formas de asociación y tampoco se elucidaba por qué ella era el sujeto de la decisión resuelta (Heidegger, 1927/1977, 27 y 508). En *Introducción a la filosofía*, en cambio, el carácter generacional del liderazgo formado por la universidad viene dado por la edad semejante de los graduados y la sucesión de las cohortes universitarias. Atribuye a la generación el papel de un sujeto histórico último; así, rechaza que la crisis de la ciencia sea un problema relativo a programas y organizaciones, sino de acción, como corresponde a “la primera

tarea de cada generación”, la cual solo puede lograr algo si se sacrifica por la siguiente, esperando “el interno crecimiento de la historia en cada generación” (Heidegger, 1996, 39). De este modo, la generación es el marco a partir del cual la historia se desarrolla y es en ella donde madura la transformación interior. La índole social, práctica o cosmovisional, pero no moral, de este liderazgo queda definida más claramente. La relación que establece entre los graduados universitarios y la conformación de un liderazgo social *auténtico* anticipa el modo en que abordará la relación entre educación y política.

4 LA CRISIS DE LA CIENCIA Y LA UNIVERSIDAD

En *Introducción a la filosofía* Heidegger repite el principio suscripto de manera unánime por quienes debatían sobre la universidad alemana durante la década de 1920: las dos funciones básicas de esta institución son el cultivo de la investigación científica y la transmisión de una formación científica (*wissenschaftliche Bildung*) (Heidegger, 1996, 7). Ese orden denota la precedencia que Heidegger atribuye a la investigación sobre la enseñanza, dado que “la ciencia es investigación”, lo que determina en su especificidad a la universidad alemana, razón por la cual no es una escuela superior ni un instituto profesional, sino que en ella “los conocimientos especializados necesarios se adquieren también en el curso del trabajo de investigación” (Heidegger, 1996, 13). De este modo, y al igual que ya vimos respecto de Weber, su caracterización de la universidad también acepta la premisa básica de la concepción que era usual atribuir a von Humboldt, que asociaba la investigación y la enseñanza en una sola institución, supeditando la segunda a la primera.

La crisis de la ciencia también es expuesta en el curso, pero no limita el problema, como ocurre en *Ser y tiempo*, al momento de crisis interna en el que una ciencia pone en discusión sus propios fundamentos, sino que considera que la crisis se puede abordar de tres formas diferentes: como crisis en la relación del individuo con la ciencia, como crisis de la ciencia respecto de su posición en el conjunto de la existencia histórico-social y como crisis en la estructura interna de la ciencia. No nos ocuparemos de este último punto, porque su carácter puramente epistemológico se aleja de nuestro tema; sí lo haremos respecto de la primera y la segunda formas de la crisis, ya que se originan en la pérdida de un ideal de formación y en la ausencia de significado de la ciencia, las cuales también

tenían un lugar significativo en la problemática señalada por Weber en su conferencia “La ciencia como vocación”.

Entre los elementos que se asociaban al ideal humboldtiano de universidad figuraba la *Bildung*, un ideal de formación propuesto por el neohumanismo predominante en los movimientos de reforma educativa del período comprendido entre 1770 y 1820, que mostraba un interés especial por el estudio de la antigüedad como forma de desarrollo espiritual. C. McClelland indica que los diversos grupos reformadores partían de la “noción de que existía un *Bildungsgut* o fondo de conocimientos y técnicas de pensamiento que todo hombre ‘verdaderamente educado’ debía poseer [lo que] contradecía las tendencias puramente profesionalizadoras de muchas instituciones de la Ilustración” (McClelland, 1980, 97). De acuerdo a Heidegger, ese ideal consistía en que “no solo los resultados de la ciencia, sino también la propia formación científica [fueran dirigidos] hacia el crecimiento sin perturbaciones de una genuina formación (*Bildung*) de las comunidades humanas” (Heidegger, 1996, 31). En otra lección impartida también en 1929, “Introducción al estudio académico”, define a la ciencia como “el impulso comunitario de acercarse al mundo en su conjunto” (Heidegger, 1997, 348). El estudio académico comienza con una resolución y se desenvuelve como un “peculiar existir en el mundo como un todo”. El ideal de formación es también un ideal comunitario, porque si se pierde, desaparece el nexo que mantiene unidas a las distintas facultades en la universidad. Pero Heidegger denuncia que hacia el final del recorrido académico hay “un acontecimiento oculto”, que consiste en que hasta “los mejores” descubren “la falta de algo esencial”, a pesar de que han adquirido los mayores conocimientos de su disciplina, porque “el conjunto de la ciencia, el verdadero conocimiento, ni siquiera llega a aparecer ante los estudiantes”, dado que el trabajo académico se desarrolla sin relación con el conjunto (Heidegger, 1997, 347). La imposibilidad de una actividad académica en conjunto está ligada a la especialización científica, que era la otra cuestión que aparecía recurrentemente en el debate.

Al explicar la naturaleza de la crisis de la ciencia, Heidegger recuerda que ella se desencadenó por las protestas de una juventud romántica en los años inmediatamente anteriores a 1914 y que él formó parte de esa generación que reclamaba una “revolución en la ciencia”. El “anquilosamiento” que la juventud atribuía al desarrollo académico de la ciencia estaba unido a la especialización creciente de la actividad científica. “La ciencia

ya no tiene significado interior para el *Dasein* contemporáneo”, afirma Heidegger, y agrega que “[e]l significado de este cambio fue expresado de la forma más pura por Max Weber, que veía la ciencia como la desencantamiento del mundo” (Heidegger, 1997, 349). Weber pensaba que la especialización científica había alcanzado un nivel antes desconocido y que así se mantendría en el futuro: veía este hecho como el condicionamiento principal de la actividad científica, que en el futuro solo sería obra de especialistas (Weber, 1919/1992, 80). Con ello, el sociólogo se despedía de cualquier tipo de ideal formativo decimonónico así como de la posibilidad de alcanzar algún sentido de la naturaleza que trascendiera los resultados empíricos de la ciencia. Preveía que solo quienes se entregaran a la ciencia movidos por la pasión de su propia causa, es decir, que se entregaran con pasión su tema de estudio, serían capaces de lograr algo que sobreviva, por tanto, en su opinión, la crítica a la especialización se basaba en una incomprensión de la naturaleza del trabajo científico, a la que prejuiciosamente se le atribuía un carácter mecánico.

Heidegger recurría a la ironía cuando sostenía que “todo el mundo se sentía insatisfecho con la ciencia” (Heidegger, 1996, 29) desde que en 1918 la controversia sobre la crisis se había popularizado y se había vuelto objeto de ensayos y debates, pasando a formar parte de la discusión pública. Sin embargo, aceptaba las críticas que apuntaban contra el “intelectualismo” de la ciencia. Declaraba que el punto de vista de Weber sobre la ciencia es el de “la desesperación y la impotencia” (Heidegger 1977/1988, 3) y afirmaba que “[e]l *Dasein* contemporáneo exige de la ciencia un significado distinto del desencantamiento” (Heidegger, 1997, 349). A su juicio, el problema planteado por Weber suscitaba la búsqueda de la popularización de la ciencia. Rechazaba que pudiera ser un camino verdadero para compensar la falta de sentido señalada por el sociólogo y así volver a relacionar la ciencia con la vida. El problema que atribuye a los esfuerzos por popularizar las ciencias consiste en que se confunde a la ciencia con sus resultados, en consecuencia, se quiere mostrar que la ciencia es cercana a la vida porque produce resultados que pueden ser aplicables y utilizables. Pero un planteo semejante pierde de vista que la ciencia es más que técnica: lo esencial de la ciencia es ser apropiación original del ente, en la medida en que sus resultados siempre pueden ser sobrepasados, por ello la ciencia investiga la verdad por amor de la verdad, prescindiendo de cualquier utilidad (Heidegger, 1996, 32-33).

El rechazo de Heidegger por la divulgación científica se deriva de su concepción de la “publicidad” expuesta en *Ser y tiempo*, pero su argumentación agrega una cuestión ausente en esta obra. En su perspectiva, la popularización de la ciencia solo puede ser un síntoma de otra cosa, pero no un fin en sí mismo, ya que si se esgrime que su fin es la difusión de la educación popular, responde que el motivo es socialmente imprescindible, pero ello solo puede ser tomado como un pretexto. La razón está en que el impulso a la divulgación proviene de la propia ciencia y con ella se busca paliar esa penuria de sentido señalada por Weber. La divulgación científica no solo no cumple con el fin que dice perseguir (ya que, de acuerdo a Heidegger, difunde una imagen utilitarista que la vuelve algo transmisible), sino que además, al equiparar a la ciencia con sus resultados, la separa de su relación con la verdad, reforzando el vacío de sentido diagnosticado por el sociólogo. De este modo Heidegger apunta a mostrar que la divulgación científica es en realidad el intento fallido de volver a darle a la ciencia un lugar en la “historia del *Dasein*” que ha perdido (Heidegger, 1996, 32). Esta consecuencia nihilista, de la que la divulgación científica sería un síntoma, va más allá de la concepción de la “publicidad” de *Ser y tiempo*. A juicio de Heidegger, el nihilismo subyace al planteo de Weber sobre la ciencia como agente del desencantamiento del mundo, pero también a la práctica concreta de la ciencia.

Ya hemos dicho que el objetivo principal del curso es establecer la delimitación de la filosofía respecto de la cosmovisión y de la ciencia. Heidegger muestra que la filosofía no puede convertirse en una ciencia estricta, porque ella actúa como límite de la ciencia desde la esencia interna de la propia ciencia: la filosofía es la condición que posibilita a la ciencia, ya que solo puede haber ciencia si el ente es objetivado, y para ello debe ser manifiesto de algún modo, es decir, si ya es entendido en su ser de alguna manera. El fenómeno que Heidegger quiere sacar a la luz es el de la proyección de la estructura del ser, la ciencia se basa en esta trascendencia del *Dasein* (Heidegger, 1996, § 26). A partir de esta elucidación de la trascendencia del *Dasein*, Heidegger expone las características de la ciencia y de la filosofía. La ciencia a) es conocimiento del ente, b) está estrechamente emparentada con la técnica porque ambas se caracterizan por tender a la elaboración, al dominio y al manejo del ente, b) como consecuencia de lo anterior, tiene por meta el rendimiento, c) es inconclusa, no puede alcanzar un punto definitivo, d) como consecuencia de lo anterior, hay progreso en sus resultados y también envejecimiento, e)

el trabajo de un investigador científico es siempre sustituible por el de otro. La filosofía, por el contrario a) es conocimiento del ser, b) es la condición de posibilidad de ciencia y técnica, b) tiene por meta la formación (*Bildung*), c) no alcanza resultados propiamente dichos, d) como consecuencia de lo anterior, no hay progreso ni envejecimiento, e) la filosofía tiene raíces diferentes de la ciencia, solo aparece en la singularidad y cuando es despertado por otros, la “repetición” filosófica, en consecuencia, es de una naturaleza muy diferente de la de la ciencia (Heidegger, 1996, 225-226).

Como puede apreciarse en esta enumeración, Heidegger repite la imagen de la ciencia que Weber fustigaba como “romántica” y enfatiza todos los aspectos “mecánicos” de la práctica científica, sobre todo su falta de originalidad, que no solo la vuelve un discurso derivado, como ya había señalado en *Ser y tiempo*, sino que además la acerca a una forma de inautenticidad, en la medida en que es repetible, así como su incapacidad para brindar un ideal de formación. Esa incapacidad se presenta como connatural a la práctica científica descrita por Heidegger, lo que vuelve dudosa su afirmación en § 8b) acerca de que la divulgación científica aniquilaba las posibilidades de devolverle a la ciencia un lugar original en la historia del *Dasein*, pues esa devolución parece ser imposible a causa de la misma naturaleza de la ciencia. De las características que expone, Heidegger deduce relaciones institucionales, pues advierte que la relación entre el investigador científico y su discípulo es de una naturaleza completamente diferente de la que existe entre el filósofo y su discípulo. La organización universitaria tiende a considerar a ambos como semejantes, ya que caen bajo la misma figura institucional, pero sería imposible transferir el primer tipo de relación al segundo (Heidegger, 1996, 226). Asimismo, de esta elucidación fenomenológica es posible deducir una conclusión de política universitaria, aunque Heidegger no la enuncia explícitamente: dado que juzga necesaria la existencia de un ideal de formación, pero que este nunca podría ser provisto por la ciencia, si se quiere evitar la dispersión centrífuga de la especialización infinita, ello solo podría evitarse con una organización institucional que restaure la centralidad que se le atribuía a la filosofía en el modelo humboldtiano.

En los años siguientes Heidegger radicalizará la perspectiva anterior respecto de la sociedad de su tiempo y en su curso *Los conceptos fundamentales de la metafísica*, dictado en 1929, planteará la resolución necesaria para afrontar “la falta de opresión esencial de la existencia”, “el vacío en conjunto” (Heidegger, 1983, 244) que la aqueja en

la actualidad, lo que muestra que el juicio que un año antes había hecho sobre la ciencia, ahora se extendía a todo el presente. Dos años después, en su curso *De la esencia de la verdad*, afirma que no tenemos elección acerca de si la *alethéia* (el desocultamiento del ser) debe convertirse en historia, salvo que se piense que la historia arranca solo “donde arrancan los presupuestos de la actual situación mundial externa y su actual miseria extrema” (Heidegger, 1988/1997, 122). En el mismo curso describe la especialización científica del siguiente modo: “[l]as ciencias obtienen por vez primera de la filosofía, su fundamento, su dignidad y su derecho [...] hoy se juzgan las ciencias solo según el provecho técnico y el éxito de sus descubrimientos [, ellas] son solo una forma de técnica, un medio de formación profesional” y juzga que una universidad así organizada “está lista para desaparecer” (Heidegger, 1988/1997, 83). Como muestran estas citas, hacia 1930, antes de ocuparse explícitamente del nihilismo en sus cursos y textos, Heidegger ya juzgaba a la sociedad y a la universidad de su tiempo como nihilistas.

5 EL PROGRAMA POLÍTICO-EDUCATIVO

Aunque es común entre los intérpretes considerar al programa político-educativo de Heidegger en la época del rectorado como “platónico”, ello puede aceptarse solo si se entiende al término como expresión de una voluntad metafísica de fundamentación de la política. Tanto el *Discurso rectoral* como otras intervenciones de Heidegger de los años 1933-34 muestran una clara voluntad programática que no se agota en absoluto en un “nacionalsocialismo privado” o en una superposición de su filosofía a consignas de la dictadura recién llegada al poder. Ya desde sus primeras líneas el *Discurso rectoral* acude a tres conceptos político-jurídicos del nacionalsocialismo: los de “comunidad” (*Gemeinschaft*), “conducción” (*Führerschaft*) y “séquito” (*Gefolgschaft*) (Jouanjan, 2010, 218-219). El hecho de entender a la universidad como una “comunidad” basada en la conducción y el séquito reflejaba la transformación institucional que implicaba la introducción del “principio del conductor” (*Führerprinzip*) en la estructura del gobierno universitario. Ello respondía a la voluntad política del nacionalsocialismo, que tenía como fin reestructurar a la sociedad de acuerdo al “principio del conductor”: en el Estado y en sus organizaciones subordinadas se reemplazaba la dicotomía gobernantes/súbditos por la de conductor/séquito con la consecuencia de que el ciudadano deja de ser una personalidad individual frente a la personalidad del poder soberano para transformar al

Estado en una “comunidad” (*Gemeinschaft*) que no reconoce una dimensión exterior al poder del conductor, sino que la lealtad a éste gobierna todas las acciones de los subordinados, que dejan de ser súbditos o ciudadanos y se convierten en miembros de una etnia. A su vez, ya no se distingue entre la adhesión interior del súbdito y su comportamiento, como había hecho la teoría política desde Hobbes en adelante, brindando así la posibilidad de teorización político-jurídica del Estado moderno. La Universidad de Friburgo fue la primera en introducir el “principio del conductor” en su organización universitaria, como parte de la *Gleichschaltung* o “coordinación”, transformación que implicaba un intento de nazificación de las instituciones. Ello significaba quitar poder al senado universitario, consejo que regía las universidades alemanas en ese entonces y anulaba su gobierno autónomo.

La discusión del concepto de autonomía universitaria por parte de Heidegger apunta a esta cuestión: en los primeros párrafos del *Discurso rectoral* se hace referencia a la “autonomía administrativa” (*Selbstverwaltung*), señalándola como el rasgo que se considera esencial de la universidad, aunque no expone su significado, dando por sentado que se entiende por ella la autonomía respecto del Estado y de toda injerencia del poder político; más adelante, sin embargo, redefine ese concepto, afirmando que su sentido es: “fijarnos la tarea y determinar el modo y la manera de realizarla para ser lo que debemos ser” (Heidegger, 1933a/2000, 107). Unas líneas más abajo la cuestión queda supeditada a la reflexión sobre la propia identidad: “la autonomía administrativa solo existe sobre la base de la reflexión sobre nosotros mismos” (Heidegger, 1933a/2000, 108). Con este paso, la problemática relativa al sentido de la autonomía administrativa, el hecho de que ella solo tiene relevancia como derecho de la universidad frente a la potestad del Estado, desaparece por completo de su reflexión y el concepto de “autonomía” a secas toma su lugar. Heidegger vuelve a introducir el concepto, pero ahora definido de manera tradicional: “darse a sí mismo la ley es la libertad más alta” (Heidegger, 1933a/2000, 113). Mediante este cambio la autonomía administrativa de la universidad se convierte ahora en “la resolución del estudiantado alemán de afrontar el destino alemán en su extrema necesidad” (Heidegger, 1933a/2000, 112), de este modo la problemática de la universidad como institución desaparece y junto con ella la autonomía frente al Estado y es reemplazada por la cuestión de la liberación, cuyo sujeto son los estudiantes, a los cuales Heidegger atribuye una voluntad unitaria que identifica implícitamente con una

decisión del pueblo alemán, subsumiendo a la universidad en el movimiento político del conjunto. En el cuadro trazado por Heidegger el cuerpo de profesores no aparece como responsable de ninguna decisión, lo que deja ver la situación política real en la universidad, esto es, la difusión del nacionalsocialismo entre las organizaciones estudiantiles frente a la reticencia del cuerpo de profesores. El *Discurso rectoral* y otros textos de ese período presentan la ascensión del nacionalsocialismo como una respuesta del pueblo, pero ante todo de la juventud y del estudiantado, contra lo que Heidegger condena como el nihilismo colectivo de la sociedad de su tiempo: “nos queremos a nosotros mismos [...] la fuerza joven del pueblo [...] ya ha decidido al respecto” (Heidegger, 1933a/2000, 117).

En *De la esencia de la verdad* explica que el auténtico hacerse libre es un “vincularse que proyecta” (*entwerfendes Sich-binden*), el darse a sí mismo una vinculación (Heidegger, 1988/1997, 58-59) y en su seminario *Sobre la esencia y el concepto de naturaleza, historia y Estado*, dictado a fines de 1933, Heidegger ve en esta voluntad de vinculación el fundamento del Estado, del cual ya no se tiene experiencia como “poder, servidumbre, opresión o violencia”, sino como “dominio, autoridad, servicio y subordinación” (Heidegger, 2009, 77). Ello implica que el poder político ya no puede ser considerado desde una perspectiva objetivista, porque el “vincularse que proyecta” involucra tanto la subordinación como la disposición al servicio. Señalamos más arriba que el sentido de “séquito” (*Gefolgschaft*) como concepto político es esta conformación de un orden que no reconoce una dimensión exterior al poder del Estado, porque éste ya no puede ser concebido como un poder neutro, de acuerdo a la tradición constitucional del siglo XIX. Ya no hay forma de distinguir un “interior” y un “exterior” respecto del Estado; el orden político resultante del “darse a sí mismo una vinculación” corresponde a una unidad política a la que Heidegger define como equivalente al “orden medieval de la vida” (Heidegger, 2009, 77), es decir, una recreación en la sociedad moderna de un orden de vínculos personales anterior a la conformación de un poder impersonal y representativo encarnado en el Estado. La adhesión personal a Hitler se vuelve el lazo común de un orden político entendido de esa forma, al que Heidegger, idealizándolo, asocia con la Edad Media. A esta unidad política de un conductor (*Führer*) y los dirigidos (*Geführte*) –otra expresión para designar “séquito”– la caracteriza como una unidad de destino (Heidegger, 2009, 77), expresión que evoca tanto el acontecer de

la comunidad del pueblo en la analítica existencial de *Ser y tiempo* como el vocabulario de los fascismos europeos.

Al exponer la constitución de la historicidad en el § 74 de esta obra, Heidegger utiliza el término *Geschick* para referirse al “destino común” y afirma que no se compone de los diferentes destinos individuales (*einzelnen Schicksalen*), así como el “ser-uno-con-otro” no se compone de la mera adición de una pluralidad de individuos (Heidegger, 1927/1977, 508). No hay que perder de vista que en esta obra, si el *Dasein* quiere conquistar su autenticidad, no puede tener un modelo fáctico al cual imitar, pues lo que está en cuestión es recuperar su singularidad, y además porque la analítica existencial tiene un carácter formal, por tanto, no podría prescribir contenidos ónticos. Con todo, del planteo de *Ser y tiempo* se desprenden dos direcciones en principio antagónicas: la posibilidad de la singularización del *Dasein* respecto del “uno”, es decir, de los demás, y la posibilidad de que la convivencia se transforme y pase de estar dominada por la indeterminación afectiva, la indiferencia y la reserva a conformar una “unión verdadera” una vez que se ha dejado atrás el extrañamiento cotidiano. Por tanto, Heidegger se enfrenta al problema de probar que la historicidad auténtica, que implica al conjunto, coincide con la singularización propia del *Dasein*. En el § 74 de *Ser y tiempo* sostiene que el acontecer de la comunidad del pueblo es la realización conjunta de esa posibilidad. Afirma que en ambos casos se trata de “empuñar el propio ser” mediante la repetición auténtica de una posibilidad que ya ha sido (la elección del propio héroe), lo que lleva a que en el “destino común” (*Geschick*) el *Dasein* se comprenda como comunidad. Heidegger insiste repetidas veces en sus textos de estos años acerca de que la verdadera comunidad solo se alcanza a partir de la máxima singularización. No plantea una fusión despersonalizadora, sino un reencontrarse con los demás redescubriéndose colectivamente como una comunidad. No se debe pasar por alto que Heidegger invierte la argumentación tradicional: en lugar de alcanzar el destino común a partir de la suma de los destinos individuales (la solución que ofrece el derecho natural moderno), el destino común se conquista en forma análoga a como el *Dasein* conquista su autenticidad propia, esto es, en lugar de conformar la comunidad a partir de la suma de individuos, la comunidad es entendida como si fuera ella misma un *Dasein*, se singulariza en una unidad nacional y así alcanza su destino común eligiendo colectivamente su posibilidad auténtica de lo que su tradición le ofrece. De todos modos, el uso de términos como *Schicksal* y

*Geschick*⁵, que tenían una amplia circulación en el vocabulario del nacionalismo europeo de ese momento y que se vuelven las formas predominantes entre los fascismos europeos de ese momento para evocar a la nación, muestra que Heidegger busca evocar el abanico completo de connotaciones de ambos términos. La novedad de los textos como el seminario *Sobre la esencia y el concepto...* es que al esquema del acontecer de la comunidad le agrega la figura del conductor (*Führer*), lo que se advierte en su concepción de la nación.

La existencia de la nación tiene lugar por medio de una lucha de carácter existencial, la lucha conjunta del conductor y el séquito por “realizar una idea”, esto es, la afirmación de la nación frente a las amenazas externas. Heidegger cae así en una paradoja política: rechaza el carácter impersonal del Estado moderno, pero simultáneamente acepta su rasgo más característico: el vínculo emocional que provee y propone como Estado-nación. Rechaza su entramado institucional normativo, pero busca interpretar la política a partir de ese fundamento emotivo colectivo. En el *Discurso rectoral* aparece esa misma concepción de la libertad como vinculación a partir de la resolución. Quienes se resuelven son los estudiantes, que realizan así la autonomía entendida como una libertad positiva. De esta resolución surgen los tres servicios del estudiantado, los cuales deben ser entendidos como vinculaciones: el primero, con la comunidad del pueblo, el segundo, con el honor de la nación y el tercero, con la misión espiritual del pueblo alemán. Los designa como servicio del trabajo, de la defensa y del saber, respectivamente. Aunque tienen un peso político evidente en una reforma de la universidad y Heidegger los consideraba un aporte significativo del *Discurso rectoral*, no nos vamos a detener en los servicios del trabajo y de la defensa; con ellos hace suyas las exigencias políticas de grupos nacionalrevolucionarios como las S.A., que buscaban organizar la sociedad bajo formas milicianas y consideraban que la universidad no podía permanecer ajena al “movimiento nacional”, solo nos limitaremos a la transformación académica que implica el servicio del saber.

En su alocución “La universidad en el Estado nacionalsocialista”, dictada en noviembre de 1933, Heidegger afirma que con el nazismo el estudiante universitario ya

⁵ Tampoco se debe pasar por alto que en el seminario *Sobre la esencia y el concepto de naturaleza, historia y Estado*, apenas seis años posterior a *Ser y tiempo*, Heidegger utiliza *Schicksal* y no *Geschick* para designar el “destino colectivo”, invirtiendo la terminología de esa obra, pero manteniendo el mismo sentido de liberación o autoafirmación.

no es más un ciudadano académico, porque ahora debe cumplir con el servicio del trabajo, está en las S.A. o en las S.S., practica deportes a campo traviesa y “el estudio ahora se llama servicio del saber” (Heidegger, 1933c/2000, 766). Sin embargo, encuentra que esta imagen edulcorada del nuevo estudiante esconde una falsedad: todo se presenta como si hubiera ocurrido un gran cambio, pero en las universidades “la revolución todavía no empezó”, porque este nuevo estilo estudiantil y docente no es más que una capa de pintura sobre la vieja realidad (Heidegger, 1933c/2000, 766). Heidegger cree que el espíritu universitario tradicional sigue predominando en los hábitos y las posiciones del cuerpo docente. Encontramos un testimonio de esta convicción suya en su carta a Carl Schmitt del 22 de agosto de 1933: Heidegger le comenta que “[l]amentablemente aquí [en la Univ. de Friburgo] el panorama es desolador” y que “ahora estoy en medio del *pólemos* y lo literario debe postergarse” (Heidegger, 2000b, 156). Asimismo, en otro discurso proclama que solo puede tener experiencia de la nueva realidad quienes tengan “el modo justo” de experimentarla, es decir, no un observador o quien solo lee literatura nacionalsocialista para aprender su lenguaje, sino “quienes participan en ella, porque la revolución nacionalsocialista no es algo ya hecho (*Vorhandenes*), sino que su esencia está en su continuo despliegue” (Heidegger, 1933c/2000, 767). Esta reivindicación de una política universitaria radical ubica a Heidegger en el sector más extremo del nazismo y ello con plena conciencia, pues él mismo reconoce en varios discursos de la época del rectorado que el propio Hitler había declarado que la conquista del poder marcaba el final de la revolución, lo que implicaba que no habría una reforma profunda en la universidad.

Esta voluntad radical se manifiesta en el *Discurso rectoral* cuando proclama que “la tan celebrada ‘libertad académica’ está siendo expulsada de la universidad alemana” porque era inauténtica, ya que era solo negativa y no es más que la arbitrariedad de los fines (Heidegger, 1933a/2000, 113). Ello se complementa con el primado de la enseñanza respecto de la investigación. Ya hemos visto la importancia de que la enseñanza se originara en la investigación para la tradición universitaria alemana; el docente, de acuerdo a Heidegger, debía encontrar un equilibrio “cómodo” entre ambas (Heidegger, 1933b/2000, 762). Con esa ironía sugiere que lo usual era que el docente subordinara la enseñanza a sus prioridades de investigación. Weber sostenía que ese equilibrio en realidad consistía en que el docente que estaba en los pasos iniciales de su carrera tenía libertad para enseñar sobre los temas de su especialidad, pero condicionada por las

elecciones de los titulares de cátedra, que se ocupaban de las grandes cuestiones, restringiendo la enseñanza del joven docente a un conjunto secundario de problemas (Weber, 1919/1992, 72). Heidegger considera que esta situación solo tiene en cuenta el punto de vista del docente, “sin preocuparse por la universidad como comunidad” (Heidegger, 1933b/2000, 762). El tradicional primado de la investigación sobre la enseñanza deja ver que el principio organizador de la universidad alemana es individualista. La investigación responde a los intereses particulares de quien la lleva a cabo y por definición carece de límites, lo que conduce a la falta de fines de la enseñanza, que aparece supeditada a un “saber aparente”, ya que la acumulación de conocimientos eruditos no produce un verdadero saber y la organización de la enseñanza se vuelve puramente formal, pues solo responde al orden de los exámenes. Todo ello culmina en que en nombre de la autonomía se llegue a hablar de una relación de la universidad como institución con el Estado, lo que a juicio de Heidegger refleja la verdadera realidad de la universidad hasta ese momento: “una isla vacía en un Estado vacío” (Heidegger, 1933c/2000, 772).

Su reemplazo, claro está, son los vínculos con la comunidad, con la nación y con la misión espiritual del pueblo alemán, de los que resultan los servicios. Si la ciudadanía académica es reemplazada por los servicios, desaparece todo rastro individualista de la actividad académica, ésta tiene que desarrollarse bajo la forma de obligaciones hacia el Estado, tanto por parte de los alumnos como de los docentes. El objetivo de la educación, por tanto, consiste en la imposición de la voluntad del conductor, la cual, según Heidegger, es idéntica a la voluntad del Estado y por ello, a la del pueblo (Heidegger, 2009, 87). Para explicar el liderazgo carismático, extiende su ontología a la política y afirma que el pueblo es el ente y el Estado su modo de ser, es decir, el Estado es la posibilidad que el pueblo se da como nación. Heidegger amplía a la sociedad en su conjunto la “solicitud” anticipativa: la voluntad del conductor convierte a los que lo rodean en un grupo de seguidores y de la ampliación de este grupo hacia el resto de la sociedad surge la comunidad. Heidegger cree que ello es posible porque a causa de la Gran Guerra había tenido lugar un fenómeno completamente nuevo en la sociedad: el orden ya no es una imposición externa, sino que se origina en una nueva actitud fundamental (*Grundhaltung*) de la voluntad. Es el conductor quien la despierta y a partir de la formación del séquito ella se difunde hacia el resto de la sociedad, como una nueva

forma de autenticidad. Esta nueva “actitud fundamental” es la camaradería (*Kameradschaft*), el otro término fundamental del nacionalsocialismo que Heidegger adopta en sus textos. En su discurso “La universidad alemana”, pronunciado en agosto de 1934, meses después de haber renunciado al rectorado, reivindica al “espíritu del frente” como la fuente de una nueva forma de comunidad. La camaradería es, de acuerdo a Heidegger, un tipo de disposición en el que todo el mundo defiende incondicionalmente a los demás en cualquier situación. Procede del hecho de que todos reconocen las mismas exigencias con todos los demás, soportan las mismas penurias, se enfrentan al mismo peligro, es decir, sirven a la misma tarea (Heidegger, 2000c, 299). De esa experiencia bélica surgió esta “transformación creativa de la guerra” por parte de la sociedad alemana: en las trincheras de la Guerra mundial se formó la sociedad del futuro cuya sociabilidad consiste en la camaradería, lo que la hace radicalmente diferente de la que imperaba en la República de Weimar porque abandona toda forma de individualismo. Heidegger adopta esta serie de tópicos de los textos de Ernst Jünger para explicitar el nuevo tipo de comunidad al que aspira. En esta sociedad se alcanza una “nueva unidad espiritual” porque todo hacer se concibe como “trabajo”. Jünger había introducido esta categoría como clave universal de la sociedad contemporánea, en ella toda actividad toma la forma de “trabajo” y por tal entiende la tendencia constante hacia el incremento de los rendimientos y la funcionalización completa de la vida. Heidegger reformula su significado y la concibe como “todo acto deliberado y toda acción por interés del pueblo en disposición de cumplir la voluntad del Estado” (Heidegger, 2000c, 303), dándole así un sentido político diferente al de *El trabajador*, ya que pone la disposición a la obediencia al Estado como su rasgo principal. Aquí está el nuevo espíritu propio de la comunidad, caracterizado por esta disposición a la subordinación en defensa del conjunto. La camaradería da origen a un nuevo nosotros, por eso Heidegger enfatiza que ella antecede a la comunidad y no a la inversa, como se suele creer. Este nuevo espíritu, afirma, fue despertado por Hitler, creando así una nueva forma de comunidad. La situación de la universidad, en cambio, es deplorable porque la libertad de cátedra y la prioridad de la investigación sobre la enseñanza destruyen la unidad espiritual y toda forma de comunidad.

En el marco del servicio del saber, la enseñanza “significa hacer que el alumno se pregunte de modo que se vea obligado a comprender el conocimiento”, desarrollando en

él una “visión esencial del ser” y encaminándolo “hacia los poderes de la existencia del pueblo” (Heidegger, 1933c/2000, 772). Enseñar significa comprender qué es lo que posee “rango y necesidad” (Heidegger, 2000c, 306). La investigación no puede estar separada de la enseñanza, la investigación debe tener lugar en ella. A pesar de que se refiere a la actividad docente, Heidegger vuelve a presentar a los estudiantes como el agente activo de este proceso; así, afirma que el estudiante actual es “primitivo” porque está “donde las cosas comienzan”, movido por fuerzas interiores, “exige explicaciones de los docentes”. Pero el estudiante actual ya no se da por satisfecho con las respuestas basadas en “opiniones privadas” de los profesores, sino que “se esforzará por hacer valer la exigencia de saber del pueblo en su Estado”. Acorde con las imágenes marciales a las que recurre en estos textos, Heidegger describe esta situación como un “ataque” en el que la juventud sigue la segura guía de su voluntad (Heidegger, 1933c, 768-769). Todo ello pone en una perspectiva política la índole de la investigación que debía tener lugar en la enseñanza. Este seguimiento conjunto en el movimiento de ataque genera una nueva camaradería, que educa a los conductores, llevándolos a hacer más y a soportar más. Por tanto, el nuevo estudiante ya no estudia en sentido tradicional, por eso Heidegger lo considera un “trabajador”. A su vez, esta situación “imperativa” convierte también al docente en un trabajador: participa en el mismo movimiento “de ataque” y ello convierte a la universidad en una “comunidad”, gracias a la camaradería que conforma las relaciones con los alumnos y las de los docentes entre sí, abandonando la “colegialidad” elitista. A su vez, la camaradería los inserta a ambos en el Estado. Con ello llegamos al fin buscado por Heidegger a través de la implantación del servicio del saber: la universidad se vuelve ella misma Estado, no puede diferenciarse de él.

Pero la universidad como servicio del saber tiene también un fin más específico: ella es el lugar donde se forman los futuros dirigentes (Heidegger, 2000a, 95). Esta cuestión concierne a un problema central para Heidegger: en el seminario *Sobre la esencia y el concepto de naturaleza, historia y Estado* explica que el Imperio Alemán se desintegró por dos razones: a) la adhesión que suscitaba se limitaba al patriotismo, carecía de un verdadero carácter popular; b) la falta de una “nobleza política”; en este segundo punto, el fracaso del Imperio y de Bismarck fue no haber sabido crear una tradición con sus custodios, esto es, la formación de una dirigencia social y política que se identificara con ese orden institucional. Si recordamos el sentido que atribuía a la vocación

universitaria en su curso *Introducción a la filosofía*, vemos que ese liderazgo social y tácito que creía descubrir en los graduados universitarios en 1928, ahora se convierte en un liderazgo social y político. La educación como proceso “peculiar” de la imposición de la voluntad estatal debe responder a la creación de esta dirigencia. Este marco permite comprender por qué Heidegger entiende a la educación como “la imposición de la voluntad del conductor y de la voluntad del Estado, esto es, del pueblo” (Heidegger, 2009, 87). Se deriva de su perspectiva que la insuficiencia de la universidad contemporánea no consistía solo en su transformación implícita en una escuela profesional en la que se habría perdido la pertenencia común de las distintas facultades a la universidad, sino también su incapacidad para convertirse en esta escuela de dirigentes. La universidad, como escuela más alta, es el lugar de la educación científica, y la ciencia es la modalidad más rigurosa del saber “que todo el pueblo alemán debe exigir y buscar para su propia existencia histórica y nacional, si este pueblo quiere aún asegurar su duración y preservar su grandeza en el futuro” (Heidegger, 1934/2000, 234). La universidad, como la escuela más alta de todas, es la escuela de la educación espiritual, “lo que significa también educación política” (Heidegger, 2000a, 95). En suma, para Heidegger la educación solo puede ser política, ya que su fin es la “educación y reeducación del pueblo en pueblo por el Estado” (Heidegger, 2000c, 304, énfasis del original).

Es notable que intelectuales nacionalsocialistas como Alfred Baeumler y Ernst Krieck, ubicados también en las franjas extremas de quienes apoyaban una reforma drástica de la universidad, no exigían una politización completa de la educación como la imaginada por Heidegger. En su lección inaugural, Baeumler sostenía que el político y el docente son diferentes, el que actúa establece lo que es alemán mediante los hechos, el que enseña, mediante la palabra, por eso la universidad alemana “tiene una relación propia con el todo”, irreducible a la política (Baeumler, 1934, 136). La politización completa de la educación propuesta por Heidegger puede ser interpretada como un “platonismo político”, sin embargo, su carácter problemático no estuvo en su supuesta abstracción metafísica respecto de los problemas que quería abordar, sino en el hecho de que era ante todo un proyecto revolucionario que fracasó por quedar asociado a las facciones más extremas del nacionalsocialismo, derrotadas en junio de 1934.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAEUMLER, Alfred. Antrittsvorlesung in Berlin. En Alfred Baeumler, *Mannerbund und Wissenschaft* (pp. 123-138). Berlin: Junker und Dunnhaupt, 1934.
- HEIDEGGER, Martin. *Sein und Zeit*. GA 2. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1977.
- HEIDEGGER, Martin. Die Selbstbehauptung der deutschen Universität. En *Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges*. GA 16 (pp. 107-117). Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2000.
- HEIDEGGER, Martin. Die Universität im neuen Reich. En *Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges*. GA 16 (pp. 761-763). Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2000.
- HEIDEGGER, Martin. Die Universität im Nationalsozialistischen Staat. En *Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges*. GA 16 (pp. 765-773). Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2000.
- HEIDEGGER, Martin. Zur Eröffnung der Schulungskurse für die Notstandsarbeiter der Stadt an der Universität. En *Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges*. GA 16 (pp. 232-237). Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2000.
- HEIDEGGER, Martin. *Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs*. GA 20. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1988.
- HEIDEGGER, Martin. *Die Grundbegriffe der Metaphysik. Welt –Endlichkeit– Einsamkeit*. GA 29/30. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1983.
- HEIDEGGER, Martin. *Vom Wesen der Wahrheit. Zu Platons Höhlengleichnis und Theätet*. GA 34. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1997.
- HEIDEGGER, Martin. *Einleitung in die Philosophie*. GA 27. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1996.
- HEIDEGGER, Martin. Einführung in das akademische Studium. En *Das deutsche Idealismus (Fichte, Schelling, Hegel) und die philosophische Problemlage der Gegenwart*. GA 28 (pp. 345-361). Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1997.
- HEIDEGGER, Martin. Zur Immatrikulation. En *Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges*. GA 16 (pp. 95-97). Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2000a.
- HEIDEGGER, Martin. Hier ist es leider sehr trostlos. En *Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges*. GA 16 (p. 156). Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2000b.
- HEIDEGGER, Martin. Die deutsche Universität. En *Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges*. GA 16 (pp. 285-307). Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2000c.
- HEIDEGGER, Martin. Über Wesen und Begriff von Natur, Geschichte und Staat. Übung aus dem Wintersemester 1933/34. *Heidegger Jahrbuch*, 4, 53-88. 2009
- JOUANJAN, Olivier. *Gefolgschaft et Studentenrecht: deux gloses en marge du Discours de rectorat. Les Études Philosophiques*, Avril 2010-2, 211-233. 2010
- MCCLELLAND, Charles. *State, Society, and University in Germany, 1700-1914*. Cambridge: Cambridge University Press. 1980

PALETSCHEK, Sylvia. The Invention of Humboldt and the Impact of National Socialism: The German University Idea in the First Half of the Twentieth Century. En: Margit Szöllösi-Janze, (Ed.), *Science in the Third Reich*. Oxford: Berg. 2001

RAMOS DOS REIS, Róbson. “A besta desamarrada...”. *Natureza Humana* 1 (2): 265-282. 1999

SINCLAIR, Mark. “Heidegger, Von Humboldt and the Idea of the University”. *Intellectual History Review*, 23 (4): 499-515. 2013

WEBER, Max. Wissenschaft als Beruf. En Max Weber Gesamtausgabe, Abt. I Schriften und Reden, Band 17. *Wissenschaft als Beruf*, hrsg. von Wolfgang J. Mommsen und Wolfgang Schluchter in Zusammenarbeit mit Birgitt Morgenbrod. Tübingen: J.C.B. Mohr, 1992.

Recebido em: 14/08/2025 | Aprovado em: 14/09/2025