

## Pedagogía universitaria e historia en Heidegger, 1928–1930

### University pedagogy and history in Heidegger, 1928–1930

Esteban Lythgoe<sup>1\*</sup>

**Resumen:** En el presente artículo abordaremos el desarrollo de la cuestión pedagógica entre en la obra de Heidegger entre 1928 y 1930. Al comparar las consideraciones pedagógicas de este período con sus textos previos, especialmente *Ser y tiempo*, observamos un profundo cambio en su tratamiento. Consideramos que éste se debe a la reconsideración de la relación entre la visión de mundo y la filosofía, basada en el *giro metontológico* que se propone al final del curso sobre lógica de 1928. Asimismo, rechazaremos la existencia de un programa pedagógico platónico en este período, y que, durante estos años, la defensa de la tradicional *Bildung* universitaria se apoyará en los planteos kantianos de la “arquitectónica de la razón pura.”

**Palabras clave:** Giro metontológico, maestro en el ideal, *Bildung*, visión de mundo, temple de ánimo

**Abstract:** In this paper we will study Heidegger’s development of the pedagogical issue between 1928 and 1930. When comparing the pedagogical considerations of this period with *Being and Time*, we will observe profound changes. We consider that they are due to the reconsideration of the relationship between worldview and philosophy, based on the *metontological turn* he proposed in his course on logic in 1928. We will also reject that there is a Platonic pedagogical program in this period, and that, during these years, the defense of the traditional university *Bildung* was based on the Kant’s ideas in the “architecture of pure reason.”

---

<sup>1\*</sup> Doctor en Filosofía (2003) por la Universidad de Buenos Aires. Es investigador independiente del CONICET y docente de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente codirige un proyecto PIP–CONICET sobre la pólis y el Estado en Heidegger, proyecto cuya dirección se encuentra a cargo de Luis Rossi. Ha publicado artículos en revistas académicas argentinas y del exterior y, junto con Luis Rossi, el libro *Historia y comunidad en la analítica existencial de Martin Heidegger*. Correo electrónico: [estebanlythgoe@yahoo.com.ar](mailto:estebanlythgoe@yahoo.com.ar)

**Key words:** Methontological turn, master in ideal, *Bildung*, cosmovision, moods.

## 1. La crisis educativa y la nostalgia por la *Bildung*

Heidegger fue inicialmente reconocido como un gran educador antes que como un autor de libros. De ello dan testimonio las elogiosas palabras que tienen algunos de sus discípulos.<sup>2</sup> Hannah Arendt señala que, tras la Primera Guerra Mundial, en las universidades se vivía un descontento generalizado, especialmente entre quienes asistían a las carreras no profesionales, debido a cómo se llevaban a cabo las clases. En términos generales, ellas consistían en una tediosa trasmisión de la posición de las escuelas filosóficas en las distintas áreas de la filosofía.<sup>3</sup> Arendt señala que hubo excepciones a esa tradición, entre las que destaca a Husserl, instando a volverse “a las cosas mismas”, Scheler, Jaspers y, finalmente, Heidegger. Sin embargo, las preocupaciones pedagógicas de Heidegger no se limitaron al modo en que se debía enseñar la filosofía sino que consideraron el rol que debía tomar esta disciplina en la universidad. Ya en sus cursos de posguerra expresaba su insatisfacción por la reforma educativa llevada a cabo por la República de Weimar. Allí afirmaba que “la muy hablada reforma universitaria se encuentra totalmente extraviada y constituye un total desconocimiento de una revolución genuina del espíritu, si se identifica con convocatorias, asambleas de protesta, órdenes y convenios: medios insensatos al servicio de fines efímeros” (B. 57, p. 5). En su opinión hacía falta toda una generación para que la república estuviera suficientemente madura para llevar a cabo una verdadera reforma y, en su lugar, reivindicaba el valor de la vieja “formación” (*Bildung*) por defender el rol central que tenía que cumplir la filosofía en la educación. En tanto “ciencia originaria”, la filosofía tenía que procurar la renovación de la universidad a través del “renacimiento de la

---

<sup>2</sup> John Quay, “Heidegger as Teacher”, en Michael Peters (ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy*, Singapore, Springer, 2018, pp. 1010–1014; Hannah Arendt, “Martin Heidegger at eighty”, en M. Murray (ed.), *Heidegger & Modern Philosophy*, New Haven and London, Yale University Press, 1978, pp. 293–303; Hans-Georg Gadamer, “Interview: The German University and German politics – The case of Martin Heidegger”, en Misgeld, D y Nicholson, Graeme, *Hans-Georg Gadamer on Education, Poetry, and History*, Albany, State University of New York, 1992, pp. 5–6.

<sup>3</sup> Hannah Arendt, “Martin Heidegger at eighty”, p. 294.

genuina conciencia científica y la trama de la vida.”<sup>4</sup> En las demás publicaciones que median entre este curso hasta su traslado a Friburgo en 1928 sus pocas intervenciones pedagógicas quedan totalmente opacadas frente a sus impactantes tesis ontológicas. Recién a partir de 1928 vuelven a aparecer las intervenciones sobre esta temática, llegando estas a su apogeo en el *Discurso del rectorado* de 1933, en el que propone una universidad dirigida por una filosofía que actúa *more platónico* como ciencia real y soberana. Sommer justamente pone de manifiesto el carácter platónico del programa universitario de su gestión como rector, manifestado en su discurso de asunción, sus cartas privadas y sus análisis filosóficos de la década del treinta, en donde se pone de manifiesto la importancia del maestro en *La república* de Platón.<sup>5</sup>

El objetivo del presente artículo consiste en indagar el desarrollo de la cuestión pedagógica entre 1928 y 1930. Para lograrlo, compararemos, en primer lugar, las consideraciones pedagógicas de este período con sus textos previos, fundamentalmente *Ser y tiempo*. Coincidimos con Ehrmantraut en que tras la publicación de *Ser y tiempo* hay un cambio radical en lo que a esta perspectiva se refiere. Sin embargo, no compartimos con él que esta aparición pueda explicarse simplemente en términos de “su aceptación del curso universitario como el modo privilegiado en el que la investigación filosófica es comunicada.”<sup>6</sup> Tampoco nos parece que esta irrupción pueda encontrarse en el hecho de que Heidegger haya dejado de centrarse en el individuo para abocarse al ser en común, como lo proponen otros intérpretes.<sup>7</sup> Consideramos, antes bien, que ella se debe a la reconsideración de la relación entre la visión de

---

<sup>4</sup> Martin Heidegger, *Zur Bestimmung der Philosophie: Die Idee der Philosophie und das Weltanschauungsproblem; Phänomenologie Gesamtausgabe 56/57*, Frankfurt, Klostermann, 1999, p. 4. Veremos que este rol articulador, que aporta la filosofía a la educación pues la ciencia conduce a la fragmentación disciplinar, será una marca constante de las obras aquí estudiadas.

<sup>5</sup> Christian Sommer, “Métapolitique de l'université. Le programme platonicien de Heidegger”, *Les Études philosophiques*, 2 (2010), p. 255 [255–262].

<sup>6</sup> Michael Ehrmantraut, *Heidegger's Philosophic Pedagogy*, London & New York, Continuum, 2010, p. 10

<sup>7</sup> Tracy B. Strong, “Heidegger, the *Pólis*, the Political and *Gelassenheit*”, *The Journal of the British Society for Phenomenology*, 2-47 (2016), p. 161 [157–173]; Francisco J. González, *Plato and Heidegger. A Question of Dialogue*, Pennsylvania, The Pennsylvania State University Press, 2009, p. 80.

mundo y la filosofía, basada en el *giro metontológico* que se propone al final del curso sobre lógica de 1928. Asimismo, quisiéramos matizar los planteos de Sommer y sostener que, de manera paradójica, la raíz de este “programa platónico” no se encuentra en Platón. Para ponerlo de manifiesto, tomaremos como eje de nuestro análisis las diversas lecturas realizadas por Heidegger de la *Alegoría de la Caverna* platónica, previas a “La doctrina platónica de la verdad” de 1931, el modo en que el filósofo interpreta al maestro que libera a quienes están en la caverna, y el rol que toma esta figura en el pensamiento de Heidegger. Este análisis nos pondrá de manifiesto que, pese a que en su obra aparece de manera incipiente el maestro, no se lo trata en ninguna de las diversas lecturas de la obra de Platón. Esto nos llevará a concluir que la aparición debe ser considerada como una suerte de encarnación de la figura kantiana del “maestro en el ideal” de Kant, presentada en el análisis de Heidegger de la “arquitectónica de la razón pura”.

## 2. La cuestión pedagógica en tiempos de *Ser y tiempo*

La pedagogía no es de ninguna manera uno de los ejes temáticos de *Ser y tiempo*. Ni siquiera aquel concepto que según Michael Ehrmantraut cumple un rol pedagógico central en *Ser y tiempo*, la “indicación formal”, se encuentra explícitamente tratado en esta obra.<sup>8</sup> La indicación formal fue un concepto extensamente utilizado por Heidegger entre 1919 y 1930 y con este se expresaba el intento de guiar al lector de manera indirecta a través de los distintos modos de ser. A pesar de ello, nunca lo utilizó de manera unívoca ni le dio una caracterización exhaustiva<sup>9</sup> sino que, a lo largo del tiempo, fue destacando más alguno de sus matices. De este modo, en sus consideraciones acerca de la existencia de comienzos de la década del veinte, la indicación formal buscaba señalar los fenómenos con generalidad, indiferencia y falta de contenido a fin de poder interpretarlos sin prejuicios ni puntos de vista.<sup>10</sup> Por aquellos años, también recurrió a ella a fin de tematizar los fenómenos de la

---

<sup>8</sup> Ehrmantraut reconoce este hecho. Cf. Michael Ehrmantraut, *Heidegger's Philosophic Pedagogy*, p. 157, n. 10

<sup>9</sup> Theodore Kisiel, *The Genesis of Heidegger's Being & Time*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 1995, p. 497.

<sup>10</sup> Theodore Kisiel, *The Genesis of Heidegger's Being & Time*, p. 55.

vida, sin que ello significara su objetivación por medio de un abordaje teórico.<sup>11</sup> La única caracterización pedagógica que se hace de este concepto, también recogida por Ehrmantraut, no se encuentra en *Ser y tiempo* sino en su curso de *Los conceptos fundamentales de la filosofía*, que ya entraría en el período que señalamos como aquel en el que Heidegger empieza a tematizar la cuestión pedagógica. En este curso, el filósofo explica que:

los *conceptos* que lo descifran solo se los puede entender si no se los toma como significados de constituciones y dotaciones de algo presente, sino como *indicadores* de que la comprensión tiene que salirse primero de las concepciones vulgares de lo ente y transformarse expresamente en el ser—ahí en él.<sup>12</sup>

Dado que Ehrmantraut sostiene el interés de Heidegger por la pedagogía durante todo este período, la ausencia de un tratamiento explícito de la cuestión en *Ser y tiempo* ha llevado a que este intérprete proponga una caracterización amplia del “*objetivo* pedagógico de la práctica filosófica” en esa obra. En ella incluye la experiencia fundamental en la que el *Dasein* está abierto al mundo; la caracterización de la situación histórica concreta en la que se enraíza el filosofar; el comportamiento en el que se desarrolla el preguntarse filosófico; el método intrincado de interpretación al que recurre; y los modos discursivos utilizados para comunicar los puntos anteriores.<sup>13</sup>

Coincido con Ehrmantraut que en *Ser y tiempo* Heidegger estaba interesado por la cuestión pedagógica. Una muestra de ello la podemos encontrar en el modo en que reivindica a la figura del conde de Yorck. Los intérpretes de la obra de Heidegger suelen presentar la discusión de Yorck con Dilthey en el §77 en términos estrictamente ontológicos. Según ella, el Conde le objeta a su colega que sostener que la historia es perceptible supone desdibujar la diferencia ontológica existente entre la historia y los entes

---

<sup>11</sup> Herman Philipse, *Heidegger's Philosophy of Being. A Critical Interpretation*, New Jersey, Princeton University Press, 1998, p. 115.

<sup>12</sup> Martin Heidegger, *Los conceptos fundamentales de la metafísica: mundo, finitud, soledad*, Madrid, Alianza, 2007, p. 355

<sup>13</sup> Michael Ehrmantraut, *Heidegger's Philosophic Pedagogy*, p. 4

naturales.<sup>14</sup> Esta caracterización, sin embargo, pasa por alto, tanto para Dilthey como para Yorck, que la filosofía tiene un objetivo moral y pedagógico.<sup>15</sup> Solo teniendo en mente la importancia de la pedagogía en estos autores resulta pertinente la larga cita de Yorck que Heidegger recoge al respecto y que también había utilizado tres años en su conferencia ante la Sociedad de Teólogos de Marburgo, con el nombre *El concepto de tiempo*. En ella se señala que:

La separación de la filosofía sistemática y la exposición histórica es esencialmente inexacta” (p. 251). “El poder hacerse práctica es en rigor la verdadera justificación de toda ciencia. Pero la praxis matemática no es la única. *La finalidad práctica de nuestro punto de vista es la pedagógica, en el más amplio y profundo sentido de la palabra*. Ella es el alma de toda verdadera filosofía y la verdad de Platón y Aristóteles (pp. 42 ss.).<sup>16</sup>

Llama la atención que la única referencia a la pedagogía que se hace en *Ser y tiempo* quede encapsulada en una cita, sin incorporarle comentario o aclaración alguna, algo que hubiera sido esperable en Heidegger. Me atrevo a

---

<sup>14</sup> Martin Heidegger, *Ser y tiempo*, p. 433. Theodore Kisiel, *The Genesis of Heidegger's Being & Time*, p. 433. Como ejemplo de este punto véase François Jaran, *La huella del pasado*, Barcelona, Herder, 2019, p. 98: “Lo que se nos da históricamente no existe de la misma manera, no tiene el mismo modo de ser que lo que se nos da en la percepción sensible. En este último caso, las cosas *son*, mientras que en el primero, las cosas *viven*.”

<sup>15</sup> Theodore Kisiel, *The Genesis of Heidegger's Being & Time*, p. 324.

<sup>16</sup> Martin Heidegger, *Ser y tiempo*, p. 433 y *El concepto de tiempo*, Barcelona, Herder, 2008, p. 23 (La cursiva es nuestra). En ambas obras Heidegger también recoge otras consideraciones de Yorck acerca de la importancia de la función pedagógica del Estado: “La verdad no es nunca elemental. La función pedagógica del Estado estaría en deshacer la opinión pública elemental y procurar en el mayor grado posible por medio de la educación la individualidad del ver y el contemplar.” (Martin Heidegger, *Ser y tiempo*, p. 434 y Heidegger, Martin, *El concepto de tiempo*, Barcelona, Herder, 2008, pp. 23–24). Sin embargo, Heidegger no introduce ninguna aclaración acerca de este rol, así como tampoco hace comentario alguno acerca de la relación entre el estado y la universidad, como sí lo hará en su “Discurso del Rectorado” y en “La universidad en el Estado nacionalsocialista” de 1933 (Martin Heidegger, *Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges 1910–1976*, Frankfurt, Vittorio Klostermann, 2000).

conjeturar que ello se debe a que su modo de concebir la filosofía de aquel entonces, como una capacidad constitutiva del ser humano y antihistórica, le impedía incorporar los planteos de Yorck a su reflexión filosófica. Estos dos aspectos vuelven superflua la reflexión pedagógica en general, y la figura del maestro, en particular, porque el ser humano en tanto tal se encuentra en condiciones de hacer filosofía.

Con respecto al carácter constitutivo del filosofar, es cierto que en *Ser y tiempo* Heidegger no habla del filosofar en general, pero, en la medida en que preguntarse acerca del ser es lo propio que debe preguntarse la filosofía, y esta pregunta es constitutiva del *Dasein*,<sup>17</sup> es posible concluir que en *Ser y tiempo*, “ser-hombre significa ya filosofar”,<sup>18</sup> como dirá posteriormente. En cuanto a afirmar el carácter antihistórico del pensar filosófico puede resultar *prima facie* desconcertante, especialmente teniendo en cuenta que el filósofo reconoce la trascendencia de la historicidad del *Dasein* y le dedica todo el capítulo V. Sin embargo, una cosa es hacer filosofía de la historia y otra es sostener el carácter constitutivamente histórico del filosofar. En el §6 de *Ser y tiempo*, Heidegger presenta la tradición como aquello en lo que el *Dasein* cae y que encubre lo que transmite.<sup>19</sup> De ahí, que recomiende, su *destrucción*, esto es, “deshacerse de los contenidos producidos por ella.”<sup>20</sup> A su vez, los temples de ánimo nos permiten descubrir nuestra situación fáctica. Sin embargo, en esta obra, el temple de ánimo fundamental en el desarrollo de la filosofía es la angustia, independientemente del momento histórico en el que se encuentre el *Dasein*. A estos dos puntos, que vuelven redundante la figura del maestro, deberíamos incorporar también el carácter individualista de *Ser y tiempo* mencionado más arriba, y que socava la posibilidad del maestro. Aunque en el análisis de la solicitud de *Ser y tiempo* Heidegger proponga un modo anticipativo–liberador,<sup>21</sup> hay una ruptura del vínculo con los demás relacionado con la angustia y el llamado de la conciencia a volverse a la muerte propia. No

---

<sup>17</sup> Martin Heidegger, *Ser y tiempo*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1993, p. 37: “la pregunta por el ser no es otra cosa que la radicalización de una esencial tendencia de ser que pertenece al *Dasein* mismo, vale decir, de la comprensión preontológica del ser.”

<sup>18</sup> Heidegger, Martin, *Introducción a la filosofía*, Valencia, Cátedra, 2001, p. 19.

<sup>19</sup> Martin Heidegger, *Ser y tiempo*, p. 45.

<sup>20</sup> Martin Heidegger, *Ser y tiempo*, p. 46.

<sup>21</sup> Martin Heidegger, *Ser y tiempo*, p. 127.

es un tercero quien insta al *Dasein* impropio a volverse hacia la muerte, sino el sí mismo propio.<sup>22</sup> En síntesis, esta estructura impide la posibilidad de un proceso de enseñanza, así como la existencia de la figura del maestro. Como lo explica Kisiel, el pasaje de la impropiedad a la propiedad “ilustra el momento kairótico de la resolución individualizada que pretende volverla central para su ontología temporal pendiente.”<sup>23</sup>

Hemos señalado al comienzo de este trabajo nuestra intención de poner de manifiesto el desinterés del análisis de la figura del maestro en las distintas interpretaciones de la *Alegoría de la caverna*. Aunque no haya referencias a esta alegoría en *Ser y tiempo*, sí aparece en dos cursos cercanos en el tiempo, en el §34 de *Los conceptos fundamentales de la filosofía antigua*, de 1926, y el §20b de *Los problemas fundamentales de la filosofía* de 1927. Ambos textos abordan la cuestión trascendental del descubrimiento de los entes y el problema de la verdad, sin que todavía se insinúe la tensión entre verdad por correspondencia y como descubrimiento, que aparecerá a partir de la década del treinta.<sup>24</sup> En ellos, Heidegger contrasta, por una parte, la necesidad de comprender el ser para lograr una mejor comprensión de los entes, y, por la otra, la inversión que se produce en *El sofista* donde se interroga a los entes para saber qué significa el ser. En este contexto, en su curso de 1926 Heidegger introduce por primera vez la expresión “*metontología*,” para referirse a la necesidad de trascender los entes para dirigirse a los entes como todo.<sup>25</sup> Este dirigirse hacia los entes para preguntarse por el ser es lo que en *Ser y tiempo* será denominado lo *interrogado* en

---

<sup>22</sup> Martin Heidegger, *Ser y tiempo*, p. 296.

<sup>23</sup> Theodore Kisiel, *The Genesis of Heidegger's Being & Time*, p. 433.

<sup>24</sup> Cf. Francisco González, *Plato and Heidegger*, p. 107. Este intérprete señala explícitamente la ausencia de esta cuestión tanto en *Los conceptos fundamentales de la filosofía antigua* como *La introducción al estudio académico*.

<sup>25</sup> Martin Heidegger, *Die Grundbegriffe der Antiken Philosophie*, Frankfurt, Klostermann, 1993, p. 106: „Seiendes nicht danach befragen, woraus es besteht, wie es entsteht, sondern was »Sein« bedeutet, was wir überhaupt meinen mit »Sein«. Was hier liegt, ist dunkel. Die Frage nach dem Sein, im Ganzen.“ Llama la atención que Tengelyi articule la metontología con las consideraciones de la constitución ontoteológica de la metafísica en Aristóteles y pase por alto esta mención explícita en el abordaje de Platón (Tengelyi, László, “L’idée de métontologie et la vision du monde selon Heidegger”, *Heidegger Studies*, 27 (2011), p. 142 [137–153].

la pregunta por el ser.<sup>26</sup> Llama la atención, sin embargo, que en este curso no se mencione a la figura del educador en Platón, cuando en el §27 Heidegger había caracterizado a los sofistas como educadores.

Heidegger tampoco aborda la cuestión pedagógica en el párrafo señalado de *Los problemas fundamentales de la fenomenología*. Hay una breve alusión a esta alegoría realizada en el §22 más pertinente a nuestros fines, pues deja en claro la prescindencia de la figura del educador en este curso. En este párrafo, Heidegger asocia la salida de la caverna con la teoría de la reminiscencia del *Fedón*, de modo tal el proceso de salida pareciera ser llevado a cabo solo por cuenta del liberado: “la liberación de la caverna del que vive en ella atado y su dirigirse a la luz no es más que el volverse desde el olvido al recuerdo de lo anterior, en donde se encuentra incluido lo que hace posible la comprensión del mismo.”<sup>27</sup>

### 3. Metontología y la enseñanza universitaria de la filosofía

A partir de 1928, Heidegger comenzó a transitar una serie de temáticas diferentes a las de *Ser y tiempo*, y abandonó otras que habían sido cruciales en aquella obra de 1927. Sin ser exhaustivos al respecto y limitándonos a aquellas cuestiones afines a la temática que nos incumbe, basta con destacar que pierden peso las temáticas asociadas al pasaje de la impropiedad a la propiedad y su consecuente aislamiento,<sup>28</sup> para adquirir relevancia otras problemáticas más comunitarias. Dentro de este marco, el filósofo retoma sus reflexiones personales acerca de la pedagogía, manteniendo su posición crítica de 1919 acerca de la educación universitaria en Alemania. Sus denuncias son encuadrables dentro de las asociadas al “mandarín alemán”, según la expresión de Fritz Ringer, aunque con sus propios matices.<sup>29</sup> Los ataques de Heidegger

---

<sup>26</sup> Cf. Martin Heidegger, *Die Grundbegriffe der Antiken Philosophie*, p. 106 y *Ser y tiempo*, p. 29.

<sup>27</sup> Martin Heidegger, *Problemas fundamentales de la fenomenología*, p. 388.

<sup>28</sup> Pese a ello la problemática del estar vuelto hacia la muerte, la resolución y la culpa aparecen brevemente en *Los conceptos fundamentales de la metafísica*, como ejemplos para el análisis acerca de la indicación formal en el §70a, pp. 350 y ss.

<sup>29</sup> Fritz K. Ringer, *El ocaso de los mandarines alemanes. Catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890–1933*, Barcelona, Pormares–Corredor, 1995. Este autor resume

no apuntaban tanto contra la masificación universitaria, como contra las consecuencias de una gestión de corte científicista. En su opinión, la ciencia padecía una triple crisis. La primera crisis consistía en su impotencia de “transmitir el ‘contenido de ser’” a los individuos, ocultada gracias a la especialización.<sup>30</sup> La segunda era su incapacidad proporcionar una alternativa efectiva a “aquellas convicciones últimas concernientes a la formación y a la existencia, que todavía determinaron ampliamente la vida en el siglo XIX”.<sup>31</sup> Por último, la ciencia era constitutivamente incapaz de tratarse a sí misma desde su discurso científico para entender los motivos de su crisis.

Si la universidad es administrada siguiendo pautas científicas es de esperar consecuentemente que ésta también se encuentre en una situación crítica. En sus conferencias “¿Qué es la metafísica?” e “Introducción en los estudios académicos” de 1929, Heidegger denuncia que este tipo de gestión había convertido a las universidades en “escuelas técnicas” (*Fachschulen*),<sup>32</sup> al separarse en distintas especialidades y perder así el suelo común y la comunidad, que solían poseer. De hecho,

[e]sta multiplicidad de disciplinas desmembradas sólo consigue mantenerse unida actualmente mediante la organización técnica de universidades y facultades y conserva un sentido unificado gracias a la finalidad práctica de

---

la posición de los académicos alemanes de finales del siglo XIX y principio del XX con las siguientes premisas: “el repudio consistente del conocimiento instrumental o ‘utilitario’, el contraste asociado entre ‘cultura’ y ‘civilización’, la convicción de que la ‘*Wissenschaft*’ podía y debería engendrar ‘*Weltanschauung*’, los ampliamente aplicables ‘principios de empatía e individualidad’, y el concepto normativo del ‘Estado legal y cultural’. Todos ellos estaban anclados a su vez en el ideal crucial de la ‘*Bildung*’, ‘formación’ o ‘cultura’, y en la visión subyacente del aprendizaje como una interacción empática y única con los textos venerados.” (Ringer, *El ocaso de los mandarines alemanes*, p. 9).

<sup>30</sup> Martin Heidegger, *Introducción a la filosofía*, p. 43.

<sup>31</sup> Martin Heidegger, *Introducción a la filosofía*, p. 45.

<sup>32</sup> Martin Heidegger, *Der Deutsche Idealismus (Fichte, Schelling, Hegel) und die Philosophische Problemlage der Gegenwart. Gesamtausgabe 28*, Frankfurt, Klostermann, 1997, p. 347.

las disciplinas. Frente a esto, el arraigo de las ciencias en lo que constituye su fondo esencial ha perecido por completo.<sup>33</sup>

Heidegger mantiene su posición respecto de la necesidad de que la gestión universitaria se base en la filosofía; pues solo ella podía proporcionar a las ciencias el fondo esencial que les aporta su arraigo.<sup>34</sup>

A su vez, la filosofía debía dejar de amoldarse a los requerimientos de la nueva currícula. En su curso de lógica de 1928, Heidegger advertía que los planes de estudio de esta disciplina descomponían las cuestiones originalmente filosóficas, las desarraigaban y las rearmaban a fin de convertirla en una asignatura manejable para que cualquiera la pudiera aprender y repetir, quitándole así su carácter verdaderamente filosófico. De este modo, los cursos se volvían estériles y alejaban a sus alumnos.<sup>35</sup> Frente al dilema entre una enseñanza sistemática o un acercamiento histórico, el filósofo proponía una solución dialéctica que nos remite a los planteos de Yorck recogidos en *Ser y tiempo*:

o hay una definición historiográfica del concepto de filosofía y, junto a ella, un concepto que se pueda llamar sistemático, y viceversa. Más bien, se precisa de una determinación 'histórica'. La caracterización historiográfica está muerta si no es sistemática; y la sistemática, vacía si no es historiográfica.<sup>36</sup>

En estas consideraciones iniciales del curso de lógica sigue primando el aspecto sistemático por sobre lo histórico. Heidegger contraponen el llevar a cabo una “filosofía viva” al abordaje histórico a la disciplina, comparándolo con la diferencia existente entre pasear por la orilla del río y echarse a nadar. En este contexto insta a hacer surgir “en el oyente la chispa que permita hacer

---

<sup>33</sup> Martín Heidegger, *Hitos*, Madrid, Alianza, 2000, p. 94.

<sup>34</sup> Martín Heidegger, *Hitos*, p. 94.

<sup>35</sup> Martín Heidegger, *Principios metafísicos de la lógica*, Madrid, Síntesis, 2009, p. 17. Heidegger sostuvo esta posición durante todo el período estudiado. Así, por ejemplo, en su curso de 1929–30 afirmaba que “la conexión enraizada se reemplaza por el orden dentro de asignaturas y disciplinas escolares.” (Martín Heidegger, *Los conceptos fundamentales de la metafísica*, p. 62)

<sup>36</sup> Martín Heidegger, *Principios metafísicos de la lógica*, p. 19.

crecer en él una luz que ya nunca pueda apagarse en su *Dasein*.<sup>37</sup> Esta chispa era el producto de un proceso de maduración interno<sup>38</sup> que permitía que los estudiantes fueran “arreatados por el preguntar filosófico.”<sup>39</sup> En esta propuesta el pasado dejaba de ser considerado un objeto de estudio y, en su lugar, era una instancia con la cual entablar un diálogo.<sup>40</sup>

Si bien, como señalamos más arriba, la figura del educador aparece muy gradualmente en los textos de 1928, su aparición no parece vincularse con el “proyecto platónico.” En *Los principios metafísicos de la lógica*, la alegoría de la caverna es tratada una sola vez para referirse a la relación entre el ser y el bien.<sup>41</sup> Las otras menciones a Platón están asociadas con la relación entre el ser y el tiempo;<sup>42</sup> la relación entre teoría y praxis;<sup>43</sup> y la verdad como desocultamiento.<sup>44</sup> En su *Introducción a la filosofía* Heidegger no hace referencia a la alegoría de la caverna. A su vez hay pocas y breves referencias a Platón refiriéndose a cuestión de la verdad,<sup>45</sup> y a la relación entre teoría y praxis.<sup>46</sup> En su *Introducción al estudio académico* de 1929, Heidegger vuelve a presentar la alegoría de la caverna en el marco de la indagación de “la esencia del comportamiento teórico,”<sup>47</sup> con el objeto de sostener que la teoría no se opone a la *praxis* sino que es su manifestación más importante.<sup>48</sup> Adelantándose al problema de la doble verdad que desarrollará durante la década del treinta, Heidegger establece una analogía entre el proceso de liberación del prisionero y el conocimiento de las cosas. Así como la liberación no surge del despliegue de un conocimiento teórico sino de

---

<sup>37</sup> Martin Heidegger, *Principios metafísicos de la lógica*, p. 18.

<sup>38</sup> Martin Heidegger, *Der Deutsche Idealismus*, p. 348.

<sup>39</sup> Martin Heidegger, *Los conceptos fundamentales de la metafísica*, p. 62

<sup>40</sup> Martin Heidegger, *Principios metafísicos de la lógica*, p. 19.

<sup>41</sup> Martin Heidegger, *Principios metafísicos de la lógica*, p. 135.

<sup>42</sup> Hay dos referencias a esta cuestión, una refiriéndose al mito del carro alado del *Fedro*, Martin Heidegger, *Principios metafísicos de la lógica*, p. 172 y la relación entre tiempo y eternidad, p. 230.

<sup>43</sup> Martin Heidegger, *Principios metafísicos de la lógica*, p. 216.

<sup>44</sup> Martin Heidegger, *Principios metafísicos de la lógica*, p. 252.

<sup>45</sup> Martin Heidegger, *Introducción a la filosofía*, p. 68.

<sup>46</sup> Martin Heidegger, *Introducción a la filosofía*, p. 181.

<sup>47</sup> Martin Heidegger, *Der Deutsche Idealismus (Fichte, Schelling, Hegel) und die Philosophische Problemlage der Gegenwart. Gesamtausgabe 28*, Frankfurt, Klostermann, 1997, p. 351.

<sup>48</sup> Martin Heidegger, *Der Deutsche Idealismus*, p. 350.

la tarea de tomar conciencia de que estamos en la cueva atados, todo comportamiento práctico es descubridor, perteneciendo esta capacidad a la esencia del ser humano.<sup>49</sup>

Consideramos que el maestro se vuelve una figura relevante tras el “giro metontológico”,<sup>50</sup> a partir del cual Heidegger repiensa el lugar de la filosofía. Si es preciso asociar la irrupción de esta figura con algún filósofo, indudablemente no será Platón sino Kant. Para poner de manifiesto las rupturas asociadas al giro mencionado es preciso que nos retrotraigamos a las indagaciones acerca de la relación entre filosofía, ciencia y visión del mundo al comienzo de *Los problemas fundamentales de la filosofía*, es decir, previo a este giro. Allí, Heidegger plantea la posibilidad de distinguir entre una filosofía como visión del mundo y una filosofía científica. Rápidamente la rechaza arguyendo que, aunque la filosofía pueda determinar que al *Dasein* le pertenece la visión del mundo, no le corresponde a ella desarrollarla. En efecto, su elaboración presupone un tratamiento del ente, pero la filosofía debe abocarse a la comprensión del ser.<sup>51</sup> Durante este análisis, Heidegger relativiza la posibilidad de comparar esta propuesta de diferenciación con la que realiza Kant entre filosofía en sentido cosmopolita y en sentido escolar. Si bien reconoce que el filósofo de Königsberg hace una distinción análoga en la filosofía, sobre cuya base le asigna un lugar central en su pensamiento a la cuestión del fin y los límites del ser humano, la filosofía en sentido mundano no busca construir una visión de mundo. Heidegger cierra esta comparación, sosteniendo que Kant no articula ambos conceptos de filosofía:

La filosofía en sentido mundano tiene para Kant exactamente el mismo carácter metodológico que la filosofía en el sentido académico, excepto que, por razones que no discutiremos aquí con mayor detalle, Kant no ve la

---

<sup>49</sup> Martin Heidegger, *Der Deutsche Idealismus*, p. 360.

<sup>50</sup> Martin Heidegger, *Principios metafísicos de la lógica*, p. 184.

<sup>51</sup> Martin, Heidegger, *Problemas fundamentales de la fenomenología*, pp. 34–36.

conexión entre las dos. Para ser más precisos: *no ve la base para establecer ambos conceptos sobre un fundamento original común.*<sup>52</sup>

Veremos que esta afirmación será reevaluada en los cursos posteriores.

El *giro metontológico* propone incorporar al ente en su totalidad como ámbito de incumbencia de la ontología fundamental.<sup>53</sup> Este giro lleva a que Heidegger reconsidere la relación entre ambos tipos de saberes, el científico y el filosófico, en *Introducción a la filosofía*. En su análisis de la “arquitectónica de la razón pura”, Heidegger caracteriza el saber escolar como un saber técnico y pasivamente adquirido, que carece de toda finalidad viva. Las diversas disciplinas científicas y algunas ramas de la filosofía, como la lógica, a las que Kant denomina “artesanos de la razón”, son las representantes de este tipo de saber. Por otra parte, se encuentra el saber del mundo, surgido de la experiencia de la vida y está dirigido a la existencia.<sup>54</sup> El filósofo se encuentra en este último grupo y Kant lo denomina “maestro como ideal”, es decir, maestro en aquello que es esencial para todo hombre en su existir.<sup>55</sup> A diferencia de lo que sucedía en *Los problemas fundamentales de la filosofía*, donde ambos tipos carecían de cualquier conexión, a partir de *Introducción a la filosofía* Heidegger comienza a sostener que el mundo existencial es más original que el concepto cosmológico:

Y es a este significado existencial de la palabra ‘mundo’ al que nos referimos en nuestra expresión ‘visión del mundo’, aun cuando esta expresión incluya también el significado cosmológico, y ello no accidentalmente, sino porque el concepto existencial abarca también la naturaleza y el mundo. Pues entre

---

<sup>52</sup> Martin Heidegger, *Problemas fundamentales de la fenomenología*, p. 34.

<sup>53</sup> Martin Heidegger, *Principios metafísicos de la lógica*, p. 183: “Puesto que filosofar es esencialmente una cuestión de la finitud, toda concreción de la filosofía fáctica debe caer víctima también de lo fáctico.”

<sup>54</sup> Martin Heidegger, *Introducción a la filosofía*, p. 310.

<sup>55</sup> Martin Heidegger, *Introducción a la filosofía*, p. 312–3. Heidegger también aborda este concepto en un contexto similar en “La esencia del fundamento.” Martin Heidegger, *Hitos*, p. 133.

los conceptos de mundo, el existencial no es el más estrecho, sino el más amplio, y el más original.<sup>56</sup>

El vínculo de este concepto de mundo con el saber mundano conduce a priorizar al saber existencial por sobre el escolar, en donde el maestro filósofo utiliza a los artesanos como instrumentos para promover los fines de la razón humana.<sup>57</sup> Teniendo en cuenta que Heidegger concluyó la sección anterior a la que nos incumbe argumentando a favor de la tradicional *Bildung* contra la reforma universitaria,<sup>58</sup> es factible suponer que está retomando los planteos del maestro en el ideal, para encarnarlos en su posición a favor de la *Bildung*.

La metontología también afecta a la relación entre la filosofía y la visión de mundo. Esta modificación ya no trata de establecer si la filosofía configura una visión de mundo o no. De lo que se trata es de *poner de manifiesto el carácter constitutivamente situado de la filosofía en una visión del mundo particular*.

Filosofar, en tanto que unidad de la problemática del ser y de la problemática del mundo y en tanto que trascender expreso, sucede solamente sobre la base de la visión del mundo que hemos llamado posicionamiento, es decir, sobre la base de un expreso haberse la existencia.<sup>59</sup>

*Introducción a la filosofía* también comienza planteando la tensión dilemática de enseñar la filosofía desde una perspectiva histórica que aleje al estudiante o encender “la chispa filosófica” que está en nosotros. Sin embargo, en este caso, el carácter constitutivamente filosófico del ser humano<sup>60</sup> es matizado por el carácter trascendental de la facticidad, que lleva a destacar la situación desde donde se filosofa de un modo más radical a cómo fue hecho en *Ser y tiempo*.<sup>61</sup> En la medida en que “*la filosofía está enraizada en una visión de*

---

<sup>56</sup> Martin Heidegger, *Introducción a la filosofía*, p. 313.

<sup>57</sup> Martin Heidegger, *Introducción a la filosofía*, p. 313.

<sup>58</sup> Martin Heidegger, *Introducción a la filosofía*, p. 238: “la ciencia tiene siempre por meta el ‘rendimiento’, la filosofía la ‘formación’, en el fundamental sentido de la *paideia* platónica.”

<sup>59</sup> Martin Heidegger, *Introducción a la filosofía*, p. 421.

<sup>60</sup> Martin Heidegger, *Introducción a la filosofía*, p. 19.

<sup>61</sup> Martin Heidegger, *Introducción a la filosofía*, p. 21.

*mundo determinada*<sup>62</sup> resulta imposible que uno mismo pueda adentrarse en la filosofía. Es el maestro quien debe incorporar al alumno en un lugar histórico particular:

Pero este salto del filosofar a la trascendencia desde la propia base de ésta (dejándola suceder) es necesariamente un salto a la propia historicidad. Cuando de forma más histórica y original obtiene o cobra la existencia filosofante su propia trascendencia concreta, en tanto más esencial se convierte esta existencia. Y esto es lo que la manera vulgar de entender la cosas menos entiende de la filosofía (sobre todo cuando trata de degradar a la filosofía convirtiéndola en una ciencia), a saber: que con el desarrollo de esos problemas supremos y más generales que representan el problema del ser y el problema del mundo no tiene más remedio que producirse a la vez un salto a la concreta situación histórica<sup>63</sup>

En el curso de *Introducción a la filosofía*, Heidegger no explica cómo se debe llevar a cabo dicha puesta en el lugar histórico. Recién en *Los conceptos fundamentales de la filosofía* se va sostener que esta vía consistía en “despertar un temple de ánimo fundamental” para filosofar.<sup>64</sup> A diferencia de *Ser y tiempo* y *Los problemas fundamentales de la filosofía*,<sup>65</sup> a partir de 1929 los temples de ánimo dejan de caracterizarse en términos negativos, como la reducción desde donde parte el momento positivo de la construcción como se presenta en *Ser y tiempo*, sino que, por el contrario, se constituyen en el punto de partida positivo del filosofar.<sup>66</sup> Así, “*la filosofía sucede en cada caso en un temple de ánimo fundamental*. El concebir filosófico se fundamenta en un ser arrebatado, y éste en un temple de

---

<sup>62</sup> Tengelyi, László, “L’idée de métontologie et la vision du monde selon Heidegger”, p. 147.

<sup>63</sup> Martin Heidegger, *Introducción a la filosofía*, p. 424.

<sup>64</sup> Martin Heidegger, *Los conceptos fundamentales de la metafísica*, p. 101

<sup>65</sup> Martin Heidegger, *Problemas fundamentales de la fenomenología*, §5.

<sup>66</sup> No es nuestra intención referirnos explícitamente al tratamiento de los temples de ánimo en *Los conceptos fundamentales de la metafísica* sino solo destacar aquellos elementos conducentes al problema de la enseñanza. Para un análisis más detallado de los temples de ánimo en este curso ver Lythgoe, Esteban, “Temples de ánimo y fundamento antepredicativo de la verdad enunciativa en Martin Heidegger (1929–1930)”, *Filosofía Unisinos*, 15 3 (2014) p. 200 [198–209]

ánimo fundamental.”<sup>67</sup> El filósofo debe determinar la situación en que se está viviendo y, consecuentemente, el temple de ánimo a despertar.<sup>68</sup>

El filosofar, por el contrario, sólo puede conducir hasta el borde: siempre se queda en lo penúltimo. Pero incluso hasta allí sólo puede conducir si realmente se adelanta hasta esto penúltimo y, de este modo, comprende su provisionalidad y finitud, es decir, comprende que no puede aplicarse vacía y decorosamente a diversas investigaciones, que tal vez sean correctas, para confiar el resto al buen Dios y a la casualidad, el resto, es decir, lo esencial: conducir realmente hasta el borde de las posibilidades y disponer previamente la posibilidad y el camino respectivo de tal conducción.<sup>69</sup>

## Conclusión

Desde el comienzo de su carrera Heidegger consideró importante la cuestión de la enseñanza de la filosofía en la universidad. Ya en ese entonces tenía una posición tomada contra la reforma educativa de posguerra. Sin embargo, nuestro interés en este artículo no consistió meramente en recoger referencias sobre la cuestión educativa sino en determinar el modo en que su tratamiento se fue articulando con otros componentes centrales de su obra. En ese sentido, nos abocamos a presentar la evolución de este aspecto de su pensamiento entre *Ser y tiempo* y el curso sobre *Los conceptos fundamentales de la metafísica*. Consideramos haber logrado nuestro doble propósito: haber establecido la correlación entre el giro metontológico y la aparición de la figura del maestro, por una parte, y asociar su aparición con la figura de Kant, en lugar de la de Platón.

Con respecto al primer objetivo, pusimos de manifiesto que aun cuando algunos intérpretes, como M. Ehrmantraut, quisieron recoger los componentes pedagógicos de *Ser y tiempo*, esta obra no da cabida a la figura del maestro, ni tiene referencia alguna sobre la reforma educativa o la enseñanza de la filosofía. Sostuvimos que un motivo atendible de esta ausencia se encontraba en el carácter sistemático y antihistórico con el que era caracterizada a esta disciplina, que permitía que su chispa se iniciara por situaciones existenciales particulares.

---

<sup>67</sup> Martin Heidegger, *Los conceptos fundamentales de la metafísica*, p. 30.

<sup>68</sup> Martin Heidegger, *Los conceptos fundamentales de la metafísica*, p. 101

<sup>69</sup> Martin Heidegger, *Los conceptos fundamentales de la metafísica*, p. 222

El pasaje de la impropiedad a la propiedad se fundaba en un temple de ánimo fundamental y no situado históricamente, como era la angustia, y el llamado de la conciencia, conducía a una ruptura con los semejantes. Destacamos, sin embargo, que en esta obra Heidegger había recogido algunas citas del conde de Yorck sobre la pedagogía, y consideramos que estas referencias podían indicar que el filósofo mantenía su interés por la problemática educativa. La cuestión pedagógica volverá a aparecer progresivamente en *Los principios metafísicos de la lógica* y se mantendrá en los cursos subsiguientes, aunque su presencia será siempre exigua.

En cuanto al tratamiento de la alegoría de la caverna platónica, observamos que en ninguno de los tratamientos del período lo aborda desde una perspectiva del aprendizaje. En este sentido, resultó especialmente significativo el vínculo que establece Heidegger en *Los problemas fundamentales de la fenomenología* entre esta alegoría y la teoría de la reminiscencia del Fedón, centrado en el alma del individuo. En el curso de *Introducción a la filosofía* y en “La esencia del fundamento” Heidegger introduce a la figura del maestro en el ideal en su análisis de la articulación del saber escolar y el saber cosmopolita, dentro de la “Arquitectónica de la razón pura.” Esta figura del maestro que, desde la filosofía, articula a las disciplinas científicas, le aporta a Heidegger un argumento de peso contra la reforma universitaria y a favor de la vieja *Bildung*.

Independientemente de los aspectos particulares de este desarrollo, esta progresión fortalece tesis como la de L. Rossi de que la reflexión pedagógica de Heidegger afín al régimen Nacional Socialista como también su proyecto programático de una universidad coordinada con dicho Estado, propuestas en su *Discurso del Rectorado* de 1933, no son un emergente circunstancial para

aprovechar el contexto sociopolítico del momento sino que son, antes bien, el producto de una larga reflexión de Heidegger sobre esta cuestión.<sup>70</sup>

## **Bibliografía**

- Arendt, Hannah, “Martin Heidegger at eighty”, en M. Murray (ed.), *Heidegger & Modern Philosophy*, New Haven and London, Yale University Press, 1978, pp. 293–303.
- Ehrmantraut, Michael, *Heidegger's Philosophic Pedagogy*, London & New Yorck, Continuum, 2010
- Gadamer, Hans–Georg, “Interview: The German University and German politics–The case of Martin Heidegger”, en Misgeld, D y Nicholson, Graeme,

---

<sup>70</sup> Rossi, Luis A., “La política en su sentido más alto: los supuestos políticos y metodológicos de la interpretación heideggeriana de Hölderlin”, *Revista Latinoamericana de Filosofía*, 1–XXX (2004) [97–124].

*Hans-Georg Gadamer on Education, Poetry, and History*, Albany, State University of New York, 1992.

- González, Francisco J., *Plato and Heidegger. A Question of Dialogue*, Pennsylvania, The Pennsylvania State University Press, 2009.

- Heidegger, Martin. *Ser y tiempo*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1993.

- Heidegger, Martin, *Die Grundbegriffe der Antiken Philosophie. Gesamtausgabe 22*, Frankfurt, Klostermann, 1993.

- Heidegger, Martin, *Der Deutsche Idealismus (Fichte, Schelling, Hegel) und die Philosophische Problemlage der Gegenwart. Gesamtausgabe 28*, Frankfurt, Klostermann, 1997.

- Heidegger, Martin, *Zur Bestimmung der Philosophie: Die Idee der Philosophie und das Weltanschauungsproblem. Gesamtausgabe 56/57*, Frankfurt, Klostermann, 1999

- Heidegger, Martin, *Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges 1910-1976. Gesamtausgabe 16*, Frankfurt, Klostermann, 2000.

- Heidegger, Martin, *Hitos*, Madrid, Alianza, 2000.

- Heidegger, Martin, *Problemas fundamentales de la fenomenología*, Madrid, Trotta, 2000.

- Heidegger, Martin, *Introducción a la filosofía*, Valencia, Cátedra, 2001.

- Heidegger, Martin, *Los conceptos fundamentales de la metafísica: mundo, finitud, soledad*, Madrid, Alianza, 2007.

- Heidegger, Martín, *El concepto de tiempo*, Barcelona, Herder, 2008.

- Heidegger, Martin, *Principios metafísicos de la lógica*, Madrid, Síntesis, 2009.

- Jaran, François, *La buella del pasado*, Barcelona, Herder, 2019.

- Kisiel, Theodore, *The Genesis of Heidegger's Being & Time*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 1995.

- Lythgoe, Esteban, “Temples de ánimo y fundamento antepredicativo de la verdad enunciativa en Martin Heidegger (1929–1930)”, *Filosofía Unisinos*, 15 3 (2014) [198–209].
- Philipse, Herman, *Heidegger's Philosophy of Being. A Critical Interpretation*, New Jersey, Princeton University Press, 1998.
- Quay, John, “Heidegger as Teacher”, en Peters, Michael A. (ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy*, Singapore, Springer, 2018 [1010–1014]
- Ringer, Fritz K., *El ocaso de los mandarines alemanes. Catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890–1933*, Barcelona, Pormares–Corredor, 1995.
- Rossi, Luis A., “La política en su sentido más alto: los supuestos políticos y metodológicos de la interpretación heideggeriana de Hölderlin”, *Revista Latinoamericana de Filosofía*, 1-XXX (20004) [97–124].
- Sommer, Christian, “Métapolitique de l'université. Le programme platonicien de Heidegger”, *Les Études philosophiques*, 2 (2010) [155–162].
- Strong, Tracy B., “Heidegger, the *Pólis*, the Political and *Gelassenheit*,” *The Journal of the British Society for Phenomenology*, 2–47 (2016), [157–173].
- Tengelyi, László, “L'idée de métontologie et la vision du monde selon Heidegger”, *Heidegger Studies*, 27 (2011) [137–153].

Recibido: 04/2020; aceptado: 09/2020