



Universidad de Valladolid

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Enseñar a filosofar o enseñar filosofía: los modelos educativos de Kant y Hegel

Pablo López Martínez

Tutor: Adrián Pradier Sebastián

Curso académico 2019/20

ÍNDICE.

| | |
|--|----|
| 1.- INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| 2.- LA <i>CRÍTICA DE LA RAZÓN PURA</i> : EL ORIGEN DEL LEMA..... | 3 |
| 3.- ¿UNA PEDAGOGÍA KANTIANA? | 9 |
| 4.-LA <i>PEDAGOGÍA</i> : UNA EDUCACIÓN DISCIPLINARIA. | 13 |
| 5.- ALGUNOS CONTRAEJEMPLOS..... | 17 |
| 6.- HEGEL Y SU OPOSICIÓN A LA PEDAGOGÍA MODERNA..... | 20 |
| 7.- LA HISTORIA RACIONAL: LA REFUTACIÓN DE KANT. | 24 |
| 8.- CONSECUENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA | 28 |
| 9.- LOS CONTENIDOS DE LA FILOSOFÍA EN SECUNDARIA..... | 32 |
| 10.- CONCLUSIONES..... | 33 |
| 11.- BIBLIOGRAFÍA. | 36 |

«En una palabra: no podéis superar la filosofía sin realizarla.»
KARL MARX, Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel.

1.- INTRODUCCIÓN.

Cómo enseñar filosofía parecería, a primera vista, una cuestión meramente *técnico-pedagógica*, en la que habría que sopesar las diferentes *formas* en las que exponer los *contenidos* filosóficos. Sin embargo, esta cuestión sólo puede ser esclarecida una vez que se ha dilucidado qué es la filosofía. Dependiendo de la respuesta que se dé a esta prístina pregunta encontraremos diferentes propuestas educativas. Como acertadamente señala Roberto Azar «la forma de enseñar filosofía estará necesariamente condicionada por la concepción de la filosofía que cada docente tenga (explícita o implícitamente)»¹. La pregunta sobre la enseñanza de la filosofía es una pregunta genuinamente *filosófica* que desborda el ámbito de lo meramente técnico.

Así pues, tendremos que analizar el concepto de filosofía que manejan los diferentes autores para después esclarecer sus respectivas propuestas pedagógicas. En este trabajo nos centraremos en dos planteamientos: O bien enseñamos a *filosofar*, es decir, educamos a los jóvenes a desarrollar una posición crítica desde la que valorar cada propuesta particular (e incluso a formular una propuesta propia). O bien enseñamos a los educandos *contenidos de filosofía*, es decir, las diferentes objetivaciones filosóficas que se han ido

¹ AZAR, R. M., «¿Qué sentido tiene enseñar y aprender Filosofía?», *Eikasía: Revista de Filosofía*, nº 61, 2015, p. 192.

sedimentando a lo largo de los siglos. O bien entendemos la enseñanza de la filosofía como *actividad*, o bien la entendemos como *doxografía*. Esta contraposición podemos rastrearla hasta la misma escolástica, donde queda patente la diferencia metodológica entre la *disputatio* y la *lectio*. Estas posiciones han sido defendidas por dos filósofos de la máxima envergadura. Por un lado tendríamos a Kant, que propone al educando aprender a filosofar (o al menos así se ha interpretado históricamente), y por otro tendríamos a Hegel, que propugna el saber sistemático de todas las filosofías precedentes.

Sin embargo, sería una simplificación describir el problema que nos ocupa en términos tan dilemáticos, como si no fuera posible una vía intermedia. Además, como veremos, tampoco está del todo claro que Kant pretendiese llevar su propuesta (*aprender a filosofar*) a las aulas. Así pues, de lo primero que nos ocuparemos será precisamente de esto: averiguar si en Kant hay realmente una propuesta pedagógica. En lo referente a la pedagogía, la obra de Kant no es lineal, lo cual no es de extrañar porque, como nos advierte Mariano Fernández Enguita en el excelente prólogo que dedica a la *Pedagogía* de Kant, «está fuera de duda que Kant no fue un pedagogo, y, sin embargo, su influencia en pedagogía ha sido inmensa»². En este trabajo trataremos de explicar cuáles han sido las razones que han determinado tal influencia.

En primer lugar, el problema al que trataremos de dar solución es a lo que Augusto Ramos llama *la paradoja kantiana*, que consiste en la incompatibilidad entre la coerción que implica la educación y el ideal ilustrado de la mayoría de edad: «¿Si la educación eleva al hombre a su mayoría de edad en qué medida es posible, en nombre del ideal de perfección del hombre y del género humano, legitimar una pedagogía fundada en la coerción?»³. Este auténtico nudo gordiano al que nos enfrentamos ha dado lugar a dos grupos de interpretaciones. En un bando están aquellos que defienden una lectura *pedagogizante* de Kant, según la cual este habría tratado de llevar su propuesta de *aprender a filosofar* a la educación formal. En esta línea encontramos a Ross MacDonald⁴, Lubomir Belos y Sandra Zakutna⁵. El otro bando está formado por aquellos

² FERNANDEZ ENGUITA, M. *Prólogo*, p.7, en: KANT, I., *Pedagogía* [1803], trad. de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual, Madrid, Ediciones Akal, 2003,

³ RAMOS AUGUSTO, C., «Aprender a filosofar ou aprender a filosofía: Kant ou Hegel», *Revista Trans/Form/Ação*, 2007, vol.30, nº 2, p. 203. La traducción es mía.

⁴ Cfr. MACDONALD ROSS, G., «Kant on Teaching Philosophy», *Learning and Teaching in Philosophical and Religious Studies*, University of Leeds, nº 5, 2005.

⁵ Cfr. BELOS, L. y ZAKUNTNA, S., «Kant's method of teaching philosophy», *Studia Kantiana*, nº 21, 2016.

que mantienen que el lema kantiano ha sido víctima de una interpretación *ligera* por parte de los pedagogos. Desde esta perspectiva *aprender a filosofar* no constituiría una propuesta pedagógica sino una conclusión interna de *Crítica de la razón pura*. El afán por ver en esta frase un enunciado programático habría deformado la intención original del autor. Entre los autores que se cuentan en esta línea de interpretación están Frañó Paukner Nogués⁶, Pablo Redondo⁷, Paulo César Nodari y Fernando Saugo⁸; Antônio José Lopes Alves y Sabina Maura Silva⁹ llegan incluso a hablar de una auténtica apropiación del lema kantiano en contextos pedagógicos.

En segundo lugar, nos ocuparemos de Hegel, el gran impugnador de las ideas pedagógicas kantianas. Incluir a Hegel en este trabajo ha sido una decisión que va más allá de ampliar el periodo histórico que vamos a estudiar. Con su inclusión no sólo ganamos en *extensión*, sino también en una mayor *riqueza conceptual* de la que nos serviremos para analizar la enseñanza de la filosofía. Como veremos, Hegel ataca a la distinción que permite a Kant establecer sus reflexiones sobre la educación, que es la contraposición entre conocimientos históricos y racionales. Para Hegel no tendrá sentido tal distinción, pues la historia no es otra cosa que *el plan de la razón*. Por otro lado, el propio Hegel declaró en varias ocasiones que su propuesta pedagógica estaba dirigida *contra* Kant¹⁰. Como precedentes de la comparación entre Kant y Hegel tenemos a Diego Antonio Pineda Rivera¹¹ y el artículo que ya hemos mencionado de Ramos Augusto.

Comencemos, pues, con la propuesta kantiana.

2.- LA CRÍTICA DE LA RAZÓN PURA: EL ORIGEN DEL LEMA.

De entre todos los lugares en los que Kant precisa su concepto de filosofía es en el capítulo *La arquitectónica de la razón pura*, de la *Crítica de la razón pura*, donde este queda

⁶ Cfr. PAUKNER NOGUÉS, F. I., «La pedagogía en Kant: una exégesis de su libro Pedagogía» *A Parte Rei: Revista de filosofía*, n° 52, 2007.

⁷ Cfr. REDONDO, P., «¿Se enseña filosofía o a filosofar?: El filósofo ante sus alumnos», *Duererías*, n° 1, 2003.

⁸ Cfr. NODARI, P. C. Y SAUGO, F., «Esclarecimiento, educação e autonomía em Kant», *Conjectura: Filosofia e educação*, vol. 16, n° 1, 2011.

⁹ Cfr. LOPES ALVES, A. J. y MAURA SILVA, S., «Ensinar Filosofia para ensinar a filosofar», *Acta Scientiarum: Human and Social Sciences*, vol. 39, n° 2, 2017, p. 177.

¹⁰ De hecho, Hegel no pierde una oportunidad para satirizar el planteamiento kantiano, como hace, por ejemplo, en *Los aforismos de Jena*: «Con admiración se cita a Kant, indicando que él no enseñaba *filosofía*, sino el *filosofar*; como si alguien enseñase carpintería, pero no enseñase a construir una mesa, una silla, una puerta, un armario, etc.» HEGEL, G. W. F., *Los aforismos de Jena* [1803-1806], trad. de José Rafael Herrera, Edición digital, Estudios Hegelianos, 2017, p. 26.

¹¹ PINEDA RIVERA, D. A., «Hegel: sobre la enseñanza de la filosofía», *Universitas Philosophica*, vol. 29, n° 59, 2012.

perfilado con mayor precisión. En este capítulo no sólo explicará en qué consiste la filosofía, sino que tratará de describir el funcionamiento de la ciencia en general. Es este el contexto en el que emerge el tan cacareado lema *no se puede aprender filosofía, tan sólo se puede aprender a filosofar*. Este lema, que en nuestros días ha pasado a convertirse en un slogan vacío y ramplón, fue formulado como una coherente conclusión a toda la filosofía kantiana, conclusión que en principio no parece tener consecuencias pedagógicas. Así pues, pasaremos a analizar qué entiende Kant por ciencia.

Según Kant, si la variedad de nuestros conocimientos puede dar lugar a una ciencia es gracias a que existe una unidad sistemática en los mismos. La articulación, la organización y la determinación de cada parte dentro del sistema es lo que hace que el conocimiento pueda ser considerado científico. De lo contrario no existiría ciencia alguna, sino un mero agregado de datos, o —utilizando la expresión kantiana— un conocimiento rapsódico: «Regidos por la razón, nuestros conocimientos no pueden constituir una rapsodia, sino que deben formar un sistema.»¹².

Para Kant, si nuestro conocimiento consistiese en un goteo incesante de datos, en un agregado de conocimientos independientes entre sí, no sería posible ciencia alguna. El ser humano necesita recurrir a una *idea* que configure la variedad de conocimientos en torno a un sistema. Esta idea consiste en el concepto racional de un todo [Vernunftbegriff von der Form eines Ganzen], el cual determina *a priori* la generación del sistema. Este concepto posee el fin y la forma de la totalidad sistemática del conocimiento. La *arquitectónica* será precisamente el arte de elaborar sistemas. El resto de idealistas alemanes, entre los cuales se incluye Hegel, aceptarán plenamente la idea de sistema que Kant defiende en este texto.

La existencia de esta idea se hace patente tanto en el uso heurístico por parte de los científicos, como en la atracción teleológica que ejerce sobre las ciencias aún incompletas. En lo que respecta a lo primero, según Kant, la misma actividad científica carecería de sentido sin la idea: «Nadie intenta establecer una ciencia sin basarse en una idea»¹³. Gracias a la unitaria articulación de todos los conocimientos que postula la idea, se favorece el descubrimiento de aquellas partes que faltan en el sistema, y pone de

¹² KANT, I., *Crítica de la razón pura* [1781-1787], trad. de Pedro Ribas, Madrid, Grupo Santillana Ediciones, 2010, p. 650. A partir de ahora, una vez señalada nuestra edición castellana, usaremos el sistema de citación clásico de esta obra: A832/ B860

¹³ A834/ B862

manifiesto las adiciones arbitrarias que hayan podido ocurrir. El concepto racional de totalidad, aunque permanezca inconsciente, soterrado, no deja de ejercer su influencia, como un germen cristalino que va ordenando y estructurando poco a poco la materia que lo circunda. Ahora bien, una vez que la ciencia *se ha echado a andar*, rara vez coincide su primer esquema inmaduro con la idea final del sistema. De este modo, la idea también opera sobre nuestros conocimientos actuales como si de un *τέλος* se tratara, como una unidad proyectada hacia el futuro. En definitiva, sin la idea la ciencia avanzaría *a tientas*.

Cada sistema está articulado por una idea, y todos los sistemas están unificados en un sistema humano total, en una unidad arquitectónica. Un sistema considerado aisladamente es una totalidad, pero este mismo sistema considerado en relación con el resto de sistemas es sólo una parte de esa totalidad superior que es la unidad arquitectónica de todo el saber humano. O dicho con otras palabras, no sólo es necesario que las ciencias se organicen en sistemas, sino también que exista un sistema de sistemas que englobe todo el conocimiento humano.

Hasta aquí hemos analizado la sistematicidad que caracteriza el conocimiento científico *en general*, pero ahora nos ocuparemos del conocimiento científico que procede *de la razón pura* y que excluye el componente empírico. Para dividir las ciencias que componen este grupo, Kant introduce una interesante distinción, aquella que se refiere a la diferencia entre el conocimiento *racional* y el *histórico*¹⁴. Esta distinción es mucho más importante de lo que puede parecer a simple vista, pues será responsable en última instancia de determinar la divergencia entre las propuestas de Kant y Hegel.

Para Kant, el conocimiento surge siempre mediante el uso de razón, y en este sentido todo conocimiento es racional. Pero, siendo más precisos, esta racionalidad podría limitarse a su aspecto objetivo. Una vez que el conocimiento ha quedado registrado en teorías, sistemas, leyes, etc., puede ser recibido por los sujetos cognoscentes de dos modos. Considerado subjetivamente, el conocimiento humano puede ser histórico (*cognitio ex datis*) o racional (*cognitio ex principiis*). Independientemente de la procedencia objetivo-racional de un conocimiento, este será histórico cuando el sujeto sólo lo conoce desde fuera. Quienes tienen conocimiento histórico de un sistema filosófico sólo son capaces de pensar mediante *una razón ajena*, capaz de imitar, pero no de producir. Cuando un

¹⁴ Un análisis más detallado de la diferencia entre conocimientos históricos y racionales la encontramos en MARKET, O., «La gran lección de Kant sobre la naturaleza del filosofar», *Anales Del Seminario De Historia De La Filosofía*, nº 2, 1981, pp. 21 y ss.

conocimiento no sólo es objetivamente racional, sino que también lo es subjetivamente, entonces nos encontramos con un conocimiento que ha sido extraído necesariamente de las mismas fuentes de la razón. Por eso Kant llama a este segundo tipo *conocimientos racionales*, es decir, estrictamente racionales, tanto en su aspecto objetivo como en el subjetivo. Resulta evidente que Kant desprecia el conocimiento histórico cuando se aplica a la filosofía, pues no ve en él otra cosa que una versión del argumento de autoridad.

El conocimiento racional puede ser filosófico o matemático, dependiendo de si se ocupa de conceptos o de construcciones de conceptos. Las matemáticas presentan una ventaja respecto a la filosofía, y es que no pueden extraviar la fuente de la que emanaron por primera vez, pues el profesor sólo dispone de ella para enseñar a los alumnos. Todos entendemos el teorema de Pitágoras racionalmente, pues esta es la única manera de aplicarlo. En cambio, la historicidad del teorema se nos antoja a todos algo accidental e incluso contraproducente en la enseñanza. Las matemáticas, por su propia naturaleza, no pueden operar sin recurrir a las formas a priori de la subjetividad. El educando sólo podrá resolver una ecuación trigonométrica accediendo a la racionalidad ínsita en él mismo, es decir, recurriendo a las formas a priori de la intuición. Por lo tanto, las matemáticas solo pueden ser aprendidas racionalmente, al contrario que la filosofía.

Las matemáticas son, por tanto, la única ciencia entre las ciencias de la razón (*a priori*), que puede aprenderse. Nunca puede aprenderse, en cambio (a no ser desde un punto de vista histórico), la filosofía. Por lo que a la razón se refiere, se puede, a lo más, aprender a *filosofar*¹⁵.

Kant señala la imposibilidad de aprender filosofía, pero hay que resaltar que esta imposibilidad nada tiene que ver con la ineficiencia de las instituciones educativas o con las limitaciones pedagógicas de aquel entonces. Esta imposibilidad tiene que ver con la esencia misma de la actividad filosófica. De la filosofía sólo podemos conocer su aspecto extrínseco en la forma contingente del acontecer histórico. Esto se debe a la estricta definición que Kant mantiene de la filosofía, es decir, a considerar a la filosofía como un sistema. Para el prusiano, la filosofía es el sistema de todo conocimiento filosófico. Este compromiso metodológico implica que sin sistema no puede haber filosofía. Que la filosofía deba ser sistemática no significa otra cosa que afirmar la coherencia del pensamiento filosófico consigo mismo. No podemos tildar de filosófico a un discurso

¹⁵ A837/ B865.

unilateral que sólo trate de explicar un sector de la realidad. Todo conocimiento que pretenda ser filosófico tiene que ser susceptible de devenir parte de un sistema total de filosofía. Precisamente en este punto radicará la ulterior crítica posmoderna, que dirigirá toda su artillería contra la idea de sistema, o como quiera que lo llamen en su verborrea ininteligible: metarrelato, dispositivo de verdad-poder, pensamiento fuerte, etc.

Consecuentemente, no existe *la* filosofía, sino los diversos intentos *de* filosofar. Las diferentes objetivaciones que se han producido a lo largo de la historia no son la filosofía, sino sistemas particulares de filosofía. En cuanto sistemas consumados (aunque imperfectos) pueden devenir objetos de conocimiento filosófico en su aspecto *histórico*. Si se entiende por filosofía el modelo desde el que se enjuicia y valora cada sistema de filosofía particular, entonces no estamos hablando de filosofía, sino del filosofar. En este sentido, la filosofía es *la idea de una ciencia posible*, es un modelo al que trata de aproximarse cada sistema filosófico particular. La distinción que establece Kant entre modelo [Urbild] y copia [Nachbild] evoca reminiscencias platónicas:

De esta forma, la filosofía es la mera idea de una ciencia posible que no está dada en concreto en ningún lugar, pero a la que se trata de aproximarse por diversos caminos hasta descubrir el sendero único, recubierto en gran parte a causa de la sensibilidad, y hasta que consigamos, en la medida de lo concedido a los hombres, que la copia hasta ahora defectuosa sea igual al modelo¹⁶.

No se puede enseñar filosofía porque no existe tal cosa, solo existen filosofías particulares. De modo que se nos abren dos posibilidades: o bien enseñamos sistemas de filosofía concretos (como datos meramente históricos), o bien enseñamos a filosofar, es decir, enseñamos a cultivar los propios principios de la razón, mediante los cuales se acepta, se rechaza o se crea cualquier propuesta filosófica. Cuando la copia y el modelo coincidan, cuando tengamos *el* sistema filosófico, entonces podremos aprender filosofía, pero hasta entonces sólo podremos aprender a filosofar. Hasta ese momento el concepto de filosofía será una mera ciencia posible, es decir, una ciencia anhelada y buscada pero sin realidad actual; una ciencia que se proyecta sobre los conocimientos filosóficos ya adquiridos y que los organiza sistemáticamente. Esto es lo que Kant llama el *concepto de escuela* [Schulbegriff] de la filosofía.

¹⁶ A838/ B866.

Sin embargo, también existe un *concepto cósmico* [Weltbegriff] de la filosofía, «el ideal del filósofo», que consistirá en la *relación* de todos los conocimientos humanos con los fines esenciales de la razón. Desde este punto de vista, el filósofo sería el legislador de la razón, no su artífice. Así, el filósofo (y aquí vuelve a evidenciarse la deuda de Kant con Platón) estaría en una posición de superioridad respecto a los matemáticos, naturalistas y lógicos, cuyos descubrimientos une y utiliza para ponerlos al servicio de los fines esenciales del ser humano, sólo entonces merecería el nombre de filósofo. Estos fines esenciales, o bien constituyen el fin último del ser humano, o bien están subordinados al mismo. Pero ¿en qué consiste exactamente este fin último? Kant no tiene ningún género de dudas: «Este no es otro que el destino entero del hombre, y la filosofía relativa al mismo se llama moral»¹⁷.

Así pues, para Kant, el ideal de filosofía prescribe dos cosas: la unidad sistemática de todos los conocimientos filosóficos, y la relación legislativa de esos conocimientos respecto a los fines esenciales de la razón humana. La filosofía está compuesta de dos objetos: la naturaleza y la libertad, o, dicho con otras palabras, todo lo que *es* y todo lo que *debe* ser. La brecha que deja la filosofía en su vertiente epistemológica tiene una importancia capital, pues sólo podrá ser suturada desde la praxis, desde la acción moral del ser humano. Así, se manifiesta la preeminencia de la metafísica moral como quintaesencia de la filosofía, pues esta es la disciplina encargada de dirigir a la humanidad hacia su fin último, la felicidad universal, al que deben subordinarse todas las ciencias.

Por ello mismo es también la metafísica lo que corona todo el desarrollo de la razón humana. Este coronamiento es indispensable, independientemente de la influencia que, como ciencia, tenga en relación con determinados fines, ya que considera la razón de acuerdo con aquellos elementos y aquellas máximas supremas que han de servir de fundamento incluso a la *posibilidad* de algunas ciencias y al *uso* de todas ellas.¹⁸

Como resultará evidente al lector, Kant está usando el término *filosofía* en sentidos diferentes e incluso contradictorios:

- Sentido I: Por un lado, estrictamente hablando, la filosofía constituye el ejercicio crítico e introductorio de todo conocimiento posible. De este modo, la filosofía consistiría en la *propedéutica* de un sistema del que aún no disponemos. Como

¹⁷ A840/B868.

¹⁸ A850/B 878-A851/B879.

veremos, de este modelo de filosofía podrían extraerse consecuencias fundamentales para la pedagogía. De hecho, han sido muchos los que han creído ver aquí un enunciado programático de la pedagogía kantiana, la cual sería desarrollada en otros textos.

- Sentido II: Pero, por otro lado, la filosofía en su concepto cósmico (o metafísico-moral) consiste en el conocimiento de los fines esenciales del ser humano —su destino— a cuyo servicio se subordinan el resto de conocimientos particulares (naturales, matemáticos, lógicos). Es este sentido en el que Kant puede decir que «la metafísica corona todo el desarrollo de la razón humana». De esta segunda acepción no se derivan consecuencias pedagógicas, sino un modo de entender la filosofía como la sabiduría sobre la praxis moral.

3.- ¿UNA PEDAGOGÍA KANTIANA?

Ahora bien, del planteamiento teórico en el que se inscribe el lema *no se puede aprender filosofía, tan sólo se puede aprender a filosofar*, ¿se deriva una pedagogía que podamos llamar *kantiana*? Muchos así lo han creído. Para nosotros esta es la historia de un malentendido. El lema kantiano no es el enunciado programático de una pedagogía que se vaya a desarrollar en otras obras, sino una coherente conclusión teórica de la *Crítica de la razón pura*, una conclusión sin pretensiones prácticas. Sin embargo, este malentendido no es completamente infundado. Kant ha inducido esta lectura errónea al hablar a lo largo de sus obras de dos asuntos que están íntimamente conectados con la educación. Estos son la idea de perfectibilidad humana y la necesidad ilustrada de pensar por uno mismo. Las reflexiones que Kant ha realizado sobre estos temas en obras como *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es Ilustración?*, *Crítica del juicio* o *¿Cómo orientarse en el pensamiento?*, han sido interpretadas como la continuación de ese supuesto proyecto pedagógico. Y tenemos que decir que esto no resulta del todo descabellado, porque estas reflexiones sintonizan muy bien con la idea de aprender a filosofar. No obstante, se estaría interpretando la obra de Kant *como si* este no tuviese una obra específicamente destinada a la pedagogía, la *Pedagogía*, valga la redundancia. Aquellos que defienden que Kant habría pretendido llevar el *aprender a filosofar* a la enseñanza formal se encuentran con un problema mayúsculo al tratar esta obra, pues aquí el autor prioriza una enseñanza heterónoma basada en la disciplina y la coacción.

De este modo, llegamos a lo que muchos han descrito como una situación paradójica ¿Por qué Kant, después de haberse pronunciado inequívocamente a favor de una educación ilustrada basada en la autonomía y el pensamiento crítico, termina por prescribir una pedagogía coercitiva y heterónoma? El asunto es complicado, pero podemos reducir las interpretaciones a dos grupos. En el primer caso, podríamos buscar la linealidad de la obra de Kant en sus ideas ilustradas, lo que nos llevarían a una pedagogía no directiva basada en la autonomía. El contenido de *Pedagogía* tendría que entenderse como extrínseco al resto de reflexiones y como resultado de una imposición universitaria. En el segundo grupo de interpretaciones tendríamos aquellas que entienden que obras como *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es Ilustración?* no tratan sobre la educación¹⁹ sino sobre una invitación personal y vital a pensar por uno mismo, invitación que va dirigida a individuos adultos, *no a educandos*. La auténtica pedagogía estaría en las lecciones que componen la *Pedagogía*.

Para esclarecer este dilema comentaremos las ideas más importantes de estas obras. En primer lugar, comentaremos las posibles consecuencias educativas que muchos han creído ver en el parágrafo 40 de la *Crítica del Juicio*.

Aquí Kant establece cuáles son las tres máximas del entendimiento común humano [gemein Menschenverstand]: «1ª Pensar por sí mismo. 2ª Pensar en el lugar de cualquier otro. 3ª Pensar siempre de acuerdo consigo mismo»²⁰. O dicho con otras palabras, que el pensamiento debe ser intenso, extenso y consecuente. La primera máxima consiste en pensar libre de prejuicios, donde la razón funciona activamente. Lo contrario consistiría en la heteronomía de la razón, en la que nos encontramos cuando los prejuicios son aceptados pasivamente. Para Kant el mayor prejuicio de todos es la superstición, y el proceso por el cual esta se desvanece es la ilustración. A primera vista puede parecer sencillo llegar a ser ilustrado, pero en seguida se resuelve en algo sumamente arduo, pues de lo que estamos hablando es de convertirse en legislador de sí mismo. Las tentaciones de la superstición amenazan constantemente con la falsa promesa de seguridad y descanso, en la que el sujeto se deja conducir por otros.

¹⁹ O que al menos no tratan sobre la educación formal.

²⁰ KANT, I., *Crítica del Juicio* [1790], trad. de Manuel García Morente, Madrid, Editorial Gredos, 2010, p. 131. Una vez señalada nuestra traducción, nos limitaremos a citar la versión de la Academia: Ak. v, 294.

Desde la primera máxima podría pensarse que Kant aboga por una razón individual megalómana e hipertrofiada, desde la cual *un solo* sujeto pretendería erigirse en *ultima ratio* del universo. Precisamente para evitar esta desviación, Kant introduce la segunda máxima, por la cual se prescribe la extensibilidad de la razón. Pensar en el lugar del otro consiste en superar las condiciones subjetivas y privadas desde las que se piensa, es decir, ir más allá de nuestras particularidades étnicas, nacionales, sexuales, sociales, etc. Para Kant existe un punto de vista universal, desde el cual se puede apreciar la limitación de cada postura privada (o unilateral, diría Hegel). La tercera máxima es la que tiene que ver con la coherencia del pensamiento consigo mismo a lo largo del tiempo. Al implicar y ampliar las dos máximas anteriores es la más difícil de alcanzar.

Sin lugar a dudas, estas tres máximas podrían ser un buen horizonte pedagógico desde donde enfocar la enseñanza de los alumnos. Además, encajan a la perfección con el objetivo de enseñar a filosofar, sobre todo en lo que se refiere a la superación de los prejuicios. En el caso de una clase de filosofía, los prejuicios podrían ser las filosofías realmente existentes sobre las que se reflexiona. De este modo, se estaría empujando constantemente al alumno a tomar estas filosofías no como doctrinas, sino como ejercicios para activar su propia razón autónoma. Seguramente fuese muy positivo traer estas máximas al aula, pero dudo mucho que esa fuera la intención de Kant. Estas máximas están destinadas al sentido común, pero no a lo que vulgarmente solemos llamar sentido común (*sensus communis*), es decir, la capacidad cognoscitiva mínima que cabe esperar de cualquier persona, sino a «un Juicio que, en su reflexión, tiene en cuenta por el pensamiento (*a priori*) el modo de representación de los demás para atener su juicio , por decirlo así, a la razón total humana, y así, evitar la ilusión que, nacida de condiciones privadas subjetivas, fácilmente tomadas por objetivas, tendría una influencia perjudicial en el juicio»²¹. Son máximas que deben guiar a la persona que desee superar sus prejuicios para alzarse en una posición ilustrada y universal, pero esto tiene más que ver con una elección personal que con una metodología que pretenda implantarse en las clases de filosofía. No obstante, nos parece un ejercicio de originalidad muy positivo que se haya pretendido llevar esto a la pedagogía, siempre que se aclare que es eso, *un ejercicio de originalidad*, no una interpretación ortodoxa de Kant.

²¹ Ak. v, 293.

Otra obra que se cita con frecuencia es *Contestación a la Pregunta: ¿Qué es la Ilustración?* De nuevo, la pregunta que tenemos que hacernos es si de este texto emerge un modelo pedagógico determinado. Es cierto que Kant señala varios puntos que están conectados con la educación como, por ejemplo, la connatural autonomía del pensamiento. No se puede obligar a alguien a pensar por sí mismo. Pensar no es un verbo que pueda conjugarse en modo imperativo. Siguiendo esta idea muchos han creído posible trasladar este modelo a la enseñanza. La tarea del profesor debería consistir en la invitación al filosofar, en estimular las capacidades intelectuales de los alumnos. Cómo se puede concretar esta cuestión es lo que nos situaría en la diferencia entre enseñar a filosofar y enseñar filosofía.

De este modo, el objetivo del profesor sería impulsar a los estudiantes hacia la mayoría de edad para devenir así sujetos ilustrados ¿Cómo debería obrar el educador para lograr tal cosa? Nos encontramos en una situación paradójica, porque el objetivo consiste en que el educando alcance la autonomía, pero la situación de desigualdad desde la que se parte parece promover todo lo contrario, es decir, la aceptación acrítica de lo que diga el educador. Parece difícil que la situación no degenera en un círculo vicioso, pues, si es el profesor el que está instando al alumno a pensar autónomamente, ¿hasta qué punto sería autónoma la decisión del estudiante? Es decir, se estaría convirtiendo la autonomía en un mandato externo, lo que parece a todas luces una contradicción.

En cualquier caso, en lo que coinciden aquellos que mantienen una interpretación *pedagogizante* de Kant es en entender que la tarea del profesor debería alejarse del papel de *los tutores*. Estos últimos, como se sabe, no tratarían de inducir a sus educandos a pensar por sí mismos. Por el contrario, su objetivo es el de ejercer una conducción sobre ellos. Es cómodo y fácil dejarse guiar por tutores. En cambio, resulta arduo pensar por uno mismo. Esto último se revela como una tarea que implica la *propia* responsabilidad. Y aquí comienzan los problemas con la interpretación pedagogizante, pues hay que recordar que la ilustración consiste en salir de la minoría de edad, pero no de cualquier minoría de edad, sino de *aquella cuyo responsable es uno mismo*: «Ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo»²². La minoría de edad del educando (en el caso de la educación secundaria) no es

²² KANT, I., *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*, trad. de Roberto R. Aramayo, Madrid, Alianza Editorial, 2013, p. 87.

su responsabilidad, sino que es un hecho natural. La ilustración es algo a lo que sólo pueden acceder aquellos que sean físicamente adultos.

Que la Ilustración esté reservada a las personas adultas y formadas lo prueba el hecho de que el uso público de la razón (el único que puede procurar ilustración²³), sea exclusivo del *docto* [als Gelehrter], cuyo discurso está dirigido hacia el *universo de los lectores* [Leserwelt]. Debe ser un especialista el que critique los prejuicios que nos circundan. Teniendo esto en cuenta creo que es evidente que lo que Kant está proponiendo en esta obra no está relacionado con la educación, sino con las condiciones de posibilidad de la discusión pública de ideas. Kant propone una serie de derechos que la autoridad debe proteger para no caer en un régimen tiránico, entre los que se cuenta lo que hoy llamaríamos libertad de expresión, lo que no quita que el pueblo deba observar una estricta sumisión en el resto de ámbitos: «razonad cuanto queráis y sobre todo cuanto gustéis, ¡con tal de que obedezcáis!»²⁴.

4.-LA PEDAGOGÍA: UNA EDUCACIÓN DISCIPLINARIA.

Esta es la obra que trae de cabeza a todos aquellos que pretenden ver en Kant a un precursor de la educación libertaria y de las pedagogías no directivas. Los argumentos más usuales para desacreditar el valor de esta obra son dos. El primero consiste en señalar que Kant emplearía el significado arcaico del término «pedagogía»²⁵. Es decir, Kant aún no habría adoptado el término «pedagogía» como ciencia o teoría de la educación. En su lugar estaría usando la palabra en su sentido etimológico, según el cual la pedagogía se limitaría a la educación de los niños (y no de los jóvenes o de los adultos). Sin embargo, esto lo desmiente parcialmente el propio Kant, que distingue tres fases en el proceso formativo: «niño pequeño, educando y estudiante»²⁶. A estas fases se corresponden tres etapas en el desarrollo educativo, que son los cuidados, la disciplina y la instrucción,

²³ Puede que no esté muy relacionado con el tema que nos ocupa, pero permítasenos declarar, aunque sea *sotto voce*, que la distinción entre uso público y privado sólo sirve para evitar la revolución: la libertad de expresión es la válvula de escape de las revueltas. Para Kant el pueblo jamás tiene derecho a la revolución: «De ahí que un público sólo pueda conseguir lentamente la ilustración. Mediante una revolución acaso se logre derrocar un despotismo personal y la opresión generada por la codicia o la ambición, pero nunca logrará establecer una auténtica reforma del modo de pensar; bien al contrario, tanto los nuevos prejuicios como los antiguos servirán de rienda para esa enorme muchedumbre sin pensamiento alguno». *Ibid.*, pp. 89-90.

²⁴ *Ibid.*, p. 97.

²⁵ Cfr. MACDONALD ROSS, G., «Kant on Teaching Philosophy», *Learning and Teaching in Philosophical and Religious Studies*, University of Leeds, n° 5, 2005, p. 66.

²⁶ KANT, I., *Pedagogía* [1803], trad. de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual, Madrid, Ediciones Akal, 2003, p. 29.

respectivamente. Además, el uso que debe realizar el docente de la idea de perfectibilidad evidencia que Kant ya tenía presente la diferencia entre el *hecho educativo* y el *ideal pedagógico*²⁷.

El segundo argumento consiste en negar la vinculación de la *Pedagogía* con la filosofía kantiana. Se apoya en el hecho de que Kant no eligiese impartir las lecciones de la materia de Pedagogía. Esta asignatura era optativa y debía ser impartida por turnos por otros profesores de la universidad de Königsberg. De este modo, que Kant tuviese que impartir dichas lecciones fue en cierto sentido una obligación profesional. Esta objeción la aceptamos parcialmente. Si bien es cierto que el interés de Kant por la Pedagogía es algo más que cuestionable, también nos parece cuestionable mantener que un pensador de su talla no tratase de *redimir filosóficamente* esta tarea. Dicho con otras palabras, que Kant no tuviese una vocación particular por la Pedagogía no impide que en el transcurso de sus lecciones no explicitase sus verdaderas reflexiones sobre la misma. Así pues, una vez ponderado el valor de esta obra, pasaremos a comentar las ideas principales.

En primer lugar, hay que subrayar que Kant es muy optimista respecto a las posibilidades que ofrece la educación. Sólo mediante la educación puede acceder el ser humano a su verdadero ser, al destino de su especie: «únicamente por la educación el hombre²⁸ puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser»²⁹. Para Kant existe una idea de perfectibilidad que debe orientar la educación. Al igual que las ideas de la razón pura sirven como principios eurísticos de la investigación científica, la idea de perfectibilidad humana debe orientar la educación hacia lo que el hombre debe ser, no hacia lo que efectivamente es. Nos encontramos, pues, ante una idea reguladora en la forma de un *τέλος* que ilumina la actividad docente.

²⁷ El sentido moderno de la *pedagogía* sitúa a esta disciplina respecto a la educación en una relación parecida a la que existe entre la ética y la moral. Así lo hace notar Luzuriaga: «A la reflexión sistemática sobre la educación llamamos pedagogía. La pedagogía es la ciencia de la acción educativa [...]. La educación y la pedagogía están en la relación de la práctica y la teoría, de la realidad y la idealidad, de la experiencia y el pensamiento» LUZURIAGA, L., *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1959, p. 12.

²⁸ En Kant «hombre» no es, por cierto, una sinécdoque *pars pro toto*. «Hombre» aquí se refiere exclusivamente al varón. Y es que tenemos que apuntar que las reflexiones de Kant sobre la educación únicamente van dirigidas a la formación del género masculino. Este androcentrismo es aun más insostenible cuando Kant especifica el tipo de educación que deberían recibir las mujeres: «Hasta que no hayamos estudiado mejor la naturaleza femenina, se hace bien confinando a las madres la educación de las hijas y eximiendo a estas de libros. [...] Su educación no es instrucción, sino conducción. Deben conocer más a los hombres que a los libros. El honor es su mayor virtud, y su hogar, su mérito» KANT, I., *Pedagogía* [1803], trad. de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual, Madrid, Ediciones Akal, 2003, pp. 104-105.

²⁹ *Ibid.*, p. 31.

El hombre, al contrario del animal, sólo puede alcanzar sus disposiciones naturales de forma colectiva, en tanto género humano. «La adquisición de este destino es totalmente imposible para el individuo»³⁰. Alcanzar el destino de la humanidad es una tarea que compete a toda la especie, por eso no puede ser desarrollada en un individuo aislado.

La educación es un arte cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de la anterior, puede realizar constantemente una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino [Bestimmung]³¹.

Al contrario que la animalidad, la humanidad no se desarrolla como un *fatum* biológico. La humanidad requiere de la mediación educativa entre una generación y la siguiente. Para Kant, cada generación da un paso hacia la perfección de la humanidad. Lo curioso es que la naturaleza del hombre consiste precisamente en desarrollarse de un modo no-natural, es decir, en desarrollarse a sí mismo desde la conciencia de que no existe un fin natural o biológico. Para realizarse, el hombre necesita del concepto de su propio destino, y esto es lo que consigue mediante la educación; sin esta cada generación estaría condenada a recorrer sisíficamente el mismo camino que la generación anterior.

El ser humano, por su falta de instintos, es la única criatura que necesita ser educada. Ahora bien, esta educación no es un proceso que nazca espontáneamente del alumno, sino que viene impuesta mediante la disciplina. «La disciplina convierte la animalidad en humanidad»³². El hombre, al contrario que las bestias, no dispone inmediatamente de una *razón extraña* que pauté su comportamiento, que le diga, por ejemplo, cómo conseguir el alimento. Así, el ser humano «ha de construirse él mismo el plan de su conducta. Pero como no está en disposición de hacerlo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás»³³. En textos como este podemos apreciar que Kant no es el idealista ingenuo que pintan muchos pedagogos. La educación no es una actividad que se mueva en el terreno de la autonomía. Kant no defiende la autoeducación sino la heteroeducación. El educando no dispone de ninguna alternativa que le permita formarse por sí mismo. Según Guillermo Bustamante, el hecho de no esperar a que el educando

³⁰ *Ibid.*, p. 32.

³¹ *Ibid.*, p. 34.

³² *Ibid.*, p. 29.

³³ *Ibid.*, p. 30.

pueda configurar su carencia de instintos hacia un plan constituye una violencia contra su otredad³⁴. En nuestra opinión —y en esto Kant estaría de acuerdo— ningún respeto a la otredad justificaría que un niño o joven se quedase sin educación.

Sin disciplina el hombre se apartaría irremediabilmente de su destino. De este modo, el hombre necesitaría de una temprana coacción para inhibir los impulsos de la animalidad que pudieran manifestarse en la adultez.

La disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad. Tiene que sujetarle, por ejemplo, para que no se encamine, salvaje y aturdido a los peligros. Así, pues, la disciplina es meramente negativa, esto es, la acción por la que se borra al hombre su animalidad. La instrucción, por el contrario, es la parte positiva de la educación³⁵.

El hombre necesita de la acción mediadora de la disciplina para alcanzar el destino de la humanidad, de lo contrario caería de manera ineluctable en un estado de barbarie. Según Kant, se debe disciplinar al educando a una edad muy temprana. El objetivo de los primeros años de escuela no es aprender algo, sino ir acostumbrando al alumno a la coacción. Pues, «si en su juventud se le dejó a su voluntad, conservará una cierta barbarie durante toda su vida»³⁶.

Si presentásemos a Kant el debate nunca cerrado en torno a si en la inteligencia pesa más la educación recibida o la biología, está claro cuál sería su respuesta. La educación, evidentemente. Pero lo curioso de esta cuestión es que, dentro de la educación, el elemento más importante es la disciplina. Pues, si bien es cierto que la adquisición de la cultura es lo que nos aporta una verdadera formación, esta sólo es posible si antes se ha disciplinado al educando. Podríamos decir que la disciplina es la *conditio sine qua non* de toda cultura posible. Así lo reconoce el propio Kant: «La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura; esta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca»³⁷.

³⁴ Cfr., BUSTAMANTE, G., «Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación» *Magis: Revista Internacional de Investigación*, vol. 5, nº 10, 2012, p. 161.

³⁵ KANT, I., *Pedagogía* [1803], trad. de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual, Madrid, Ediciones Akal, 2003, p. 30.

³⁶ *Ibid.*, p. 31.

³⁷ *Ibid.*, p. 32.

La disciplina, no obstante, es sólo una parte de la educación, aquella que está dirigida a evitar nuestras faltas. Hay también un aspecto positivo en la educación, que es la instrucción. Esta, por oposición a la simple disciplina, no consiste en un aprendizaje mecánico, sino que trata de ir implicando poco a poco el razonamiento en la educación. Sin embargo, ambas necesitan de la coacción para ser inculcadas a los jóvenes. La primera mediante una *coacción mecánica* y la segunda mediante una *coacción moral*. Por lo tanto, ambas dan por supuesto la incapacidad del educando para alcanzar por sí mismo el conocimiento.

5.- ALGUNOS CONTRAEJEMPLOS.

Hay un fragmento perteneciente a la *Metafísica de las Costumbres* que se suele citar para apoyar una lectura pedagógica de Kant. El fragmento, no obstante, está sacado de contexto.

Porque si alguien quiere preguntar algo a la razón de otro no puede hacerlo más que dialógicamente, es decir, de modo que el maestro y los discípulos se pregunten y respondan *recíprocamente*. El maestro preguntando dirige el curso del pensamiento de su discípulo, al desarrollar en él solamente la disposición para determinados conceptos proponiéndole casos (es la partera de sus pensamientos); el discípulo, que descubre así que él mismo es capaz de pensar, da pie con las preguntas que plantea a su vez (sobre la oscuridad o la duda que provocan las proposiciones formuladas) para el maestro mismo, según el *docendo discimus, aprenda cómo tiene que preguntar bien*³⁸.

El problema que encontramos en este fragmento es que no se refiere a la pedagogía de la filosofía (en lo que habíamos llamado sentido I), sino al aprendizaje de la virtud (sentido II: metafísico-moral). Además, inmediatamente después Kant nos advierte que el método dialógico sólo sería eficiente con discípulos con cierta formación doctrinal. Antes ha de emplearse una metodología catequética (un catecismo moral independiente del religioso): «el principio formal de una enseñanza de este tipo no admite para este fin el método de enseñanza dialógico-socrático, porque el discípulo no sabe cómo preguntar»³⁹. Este texto pertenece a una sección llamada *La didáctica ética*, donde Kant reflexiona sobre los

³⁸ KANT, I., *La Metafísica de las Costumbres* [1797], trad. de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho, Madrid, Editorial Tecnos, 2008, pp. 353-354.

³⁹ *Ibid.*, p. 355.

métodos más eficaces para enseñar *la virtud*. De ahí el lenguaje empleado, pues no tenemos profesores y alumnos, sino a *maestros* y *discípulos*.

Una vez despachada una posible objeción proveniente de la *Metafísica de las Costumbres* a nuestra lectura, tenemos que ocuparnos de otro texto. En este caso se trata del *Aviso de I. Kant sobre la orientación de sus lecciones de invierno de 1765-1766*. Antes de nada, tenemos que reconocer que este documento constituye sin lugar a duda el mayor obstáculo a nuestra tesis, según la cual no pueden extraerse consecuencias pedagógicas del lema kantiano. Hasta ahora habíamos refutado las posibles interpretaciones pedagogizantes de Kant de un modo muy sencillo, a saber, analizando el contexto del que se sacan algunas citas que parecen apoyar dichas interpretaciones. Sin embargo, en el *Aviso* nos encontramos por primera vez con un texto en el que Kant se refiere explícitamente a su lema como una metodología de enseñanza. Kant resume así lo que él llama método *celetico* (del griego ζητεω) o investigativo: «Brevemente, [el estudiante] no tiene que aprender *pensamientos* sino a *pensar*; no se le debe *llevar* sino *guiar*, si se quiere que en el futuro sea capaz de *andar* por sí mismo»⁴⁰. En la siguiente cita Kant explica la diferencia entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar en unos términos parecidos a los que empleará en la *Crítica de la razón pura*:

El joven que ha terminado la enseñanza escolar ha sido acostumbrado a *aprender*. A partir de ese momento piensa que va a *aprender filosofía*, lo cual es imposible, ya que ahora lo que tiene que *aprender* es a *filosofar*. [...] Para *aprender* filosofía antes que nada tendría que existir una [disciplina semejante]. Se debería mostrar un libro y poder decir: «mirad, aquí hay sabiduría y conocimiento fidedigno; aprended a entender este libro y a comprenderlo; contad con él de ahora en adelante, y de esta manera seréis filósofos». Hasta que no se me muestre ese libro de filosofía al que yo pueda remitirme tal como hago, por ejemplo, con el *Polibio* para explicar una circunstancia de la historia [...] permítaseme decir que se abusa de la confianza de la comunidad puesto que, en vez de ampliar la capacidad intelectual de la juventud que nos ha sido encomendada y de formarla con vistas a un futuro juicio propio más maduro, se la engaña con una filosofía que se pretende acabada y que habría sido ideada para la juventud por otros⁴¹.

⁴⁰ Kant, I., «Aviso de I. Kant sobre la orientación de sus lecciones en el seminario de invierno de 1765-1766», *Ágora: Papeles de filosofía*, trad. de Xabi Intxausti y Alfonso Freire, N° 10, 1991, p. 145.

⁴¹ *Ibid.*, pp. 145-146.

De nuevo, el argumento en el que se apoya Kant para mantener la imposibilidad de aprender filosofía es la inexistencia de tal disciplina. *La filosofía aún no ha sido realizada; sólo disponemos de filosofías particulares, entre las que reina una absoluta disparidad de principios. «La causa de esto es que en estas ciencias [Historia, Derecho, Matemáticas] existe una medida común y, por el contrario, en Filosofía cada uno tiene la suya»*⁴². Pero en esta ocasión Kant explicita cuál es la herramienta didáctica más adecuada para aprender a filosofar. Esta consistiría en una actividad a medio camino entre el comentario de texto y la disertación filosófica. Se llevaría a cabo presentando a los estudiantes las diversas filosofías históricas, pero no para memorizarlas talmúdicamente, sino como una *ocasión* para ejercitarse sobre y contra ellas.

Además, el autor filósofo que se pone más o menos como base de la enseñanza tiene que ser considerado, no como un modelo para el juicio, sino más bien como una ocasión para que uno mismo juzgue sobre él y hasta contra él. El método de reflexionar y deducir por sí mismo es aquel cuyo dominio el aprendiz busca especialmente. Este dominio, además, es el único que puede serle útil, puesto que los conocimientos categóricos así adquiridos tienen que ser considerados, al mismo tiempo, como consecuencias contingentes para cuya rica proliferación basta con que el aprendiz plante en sí mismo raíces fecundas⁴³.

En el *Curso de lógica* expresa esta misma idea en otros términos: «El que quiere aprender a filosofar debe considerar, en cambio, todos los sistemas de la filosofía únicamente como historia del uso de la razón y como *objetos de ejercicio* de su *talento filosófico*»⁴⁴. Para Kant el uso que debe hacerse de cualquier sistema filosófico en la enseñanza se limita a una ejercitación del razonamiento. Esto resultará sumamente problemático para Hegel pues, ¿cómo puede rebajarse el contenido de la filosofía hasta convertirlo en un *objeto de ejercicio*? En cualquier caso, este es el único ejemplo que pone Kant que pueda relacionarse con su propuesta de aprender a filosofar. Ahora bien, ¿es compatible este modo de enseñar con la educación disciplinaria que había esbozado en la *Pedagogía*? Hay autores que restan importancia al *Aviso*, pues este documento de apenas cuatro páginas es tan sólo la presentación de unas lecciones. En esta línea Lopes Alves y Maura Silva describen el *Aviso* como *un experimento intelectual de transición*⁴⁵. A nuestro

⁴² *Ibid.*, p. 147.

⁴³ *Ibid.*, p. 146.

⁴⁴ KANT, I. *Lógica: Un manual de lecciones* [1800], trad. de María Jesús Vázquez Lobeiras, Madrid, Ediciones Akal, 2000, p. 93. Las cursivas son mías.

⁴⁵ Cfr. LOPES ALVES, A. J. y MAURA SILVA, S., «Ensinar Filosofia para ensinar a filosofar», *Acta Scientiarum: Human and Social Sciences*, vol. 39, nº 2, 2017, p. 179.

entender, esta dificultad sólo puede ser sorteada predicando una diferencia sustancial entre la educación secundaria y la universitaria, pues, para Kant, la filosofía es una ocupación exclusiva de la edad adulta⁴⁶. Sin lugar a dudas, este es un resultado amargo. Según Kant, la autonomía y el pensamiento crítico deben reservarse para la universidad, mientras que la educación secundaria se limitaría a la disciplina y la instrucción.

6.- HEGEL Y SU OPOSICIÓN A LA PEDAGOGÍA MODERNA.

Hegel, al igual que Kant, nunca mostró un especial interés por la pedagogía. Sus observaciones en relación con la enseñanza están dispersas en multitud de libros, discursos y cartas. La preocupación que atraviesa estas referencias es de una naturaleza fundamentalmente práctica. No hay que olvidar que Hegel llegó a ser director de un gimnasio en Núremberg. Esto explica que sus reflexiones sobre la educación tengan siempre presente la legislación en vigor⁴⁷ y las instituciones administrativas ante las que debía rendir cuentas. Esta lealtad institucional la vemos reflejada en declaraciones públicas como las del *Discurso del 2 de septiembre de 1813*: «Los institutos públicos de enseñanza son ante todo los semilleros para los servidores del Estado»⁴⁸.

Hegel está en contra de lo que llama *pedagogía moderna*. Esta pedagogía trataría de enseñar no contenidos, sino un filosofar vacío donde los objetos sobre los que se ejercita constituyen una mera excusa. El suabo ridiculiza este planteamiento utilizando un tono jocosos en su informe *Acercas de la exposición de la filosofía en los gimnasios* (1812): «Esto significa más o menos: se debe viajar y siempre viajar, sin llegar a conocer las ciudades, los ríos, los países, los hombres, etc.»⁴⁹. Como ya hemos comentado, la relación de Kant con esta pedagogía es indirecta. Kant nunca pretendió implementar en los centros de enseñanza una educación no directiva basada en el pensamiento autónomo. Ahora bien, algunas conclusiones a las que llega la filosofía kantiana sintonizan muy bien con el espíritu de esta moderna pedagogía. Así lo hace notar Hegel en el prólogo de la *Ciencia de la lógica* (1812-1816):

⁴⁶ Cfr. Kant, I., «Aviso de I. Kant sobre la orientación de sus lecciones en el seminario de invierno de 1765-1766», *Ágora: Papeles de filosofía*, trad. de Xabi Intxausti y Alfonso Freire, Nº 10, 1991, p. 145.

⁴⁷ En este caso se trataba de la *Normativa General de los Centros públicos de enseñanza del Reino de Baviera*.

⁴⁸ HEGEL, G. W. F., *Escritos pedagógicos*, trad. de Arsenio Ginzó, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1991, p. 117.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 139.

La doctrina exotérica de la filosofía kantiana: que al *entendimiento no le está permitido sobrevolar la experiencia*, pues de lo contrario se tornaría la facultad de conocer en *razón teórica*, incapaz de por sí de incubar otra cosa que *elucubraciones mentales*, ha servido para justificar desde el lado científico la renuncia al pensar especulativo. En apoyo de esta doctrina popular acudió el griterío de la moderna pedagogía, la miseria de estos tiempos, que dirige su mirada al estado inmediato de menesterosidad, de modo que, así como para el conocimiento sería la experiencia lo primordial, así también para conducirse con habilidad en la vida pública y en la privada sería incluso nociva la intelección teórica⁵⁰.

Hegel desarrolla su teoría educativa teniendo siempre presente los excesos provocados por esta pedagogía moderna. Así, invierte el orden en el aprendizaje priorizando el elemento objetivo. Recurriendo al ejemplo antes mencionado, *primero* se visita una ciudad, un río, etc., y *luego*, consecuentemente, se aprende a viajar. A viajar se aprende viajando a lugares concretos. El viajar no es independiente de los lugares a los que se viaja. Del mismo modo, no puede existir un filosofar sin contenido; el filosofar mismo no es otra cosa que la reflexión sobre los contenidos filosóficos. *No se puede filosofar en el vacío*. Podríamos decir que entre el filosofar y los contenidos filosóficos se establece una relación dialéctica en la que están co-implicados. Sin los contenidos filosóficos no existiría el filosofar, pero, del mismo modo, sin el filosofar no existiría ningún contenido que pudiera ser tachado de filosófico. A su vez, no podemos hablar del filosofar sin que este se objetive en la *producción* de una filosofía concreta. De esta forma, los contenidos filosóficos son a la vez causa y consecuencia del filosofar. También sería correcto decir que el filosofar es causa y consecuencia de los contenidos filosóficos, dependerá de dónde pongamos el acento.

Ahora bien, ¿cuáles son estos contenidos para Hegel? Son los pensamientos racionales más elevados sobre los objetos esenciales, es decir, *lo universal* y *lo verdadero*. La naturaleza de este objeto hace del todo inadecuada una metodología que priorice la actividad subjetiva de filosofar sobre los contenidos filosóficos, pues, al ser estos universales y verdaderos, tal proceder formalista degeneraría en una divagación errática. Para Hegel la aprehensión de estos contenidos tiene una cita ineludible con la totalidad sistemáticamente conocida, y no solo con la totalidad como resultado final —una totalidad muerta— sino con la totalidad como resultado y el movimiento procesual en que

⁵⁰ HEGEL, G. W. F., *Ciencia de la Lógica* [1812-1816], trad. de Félix Duque, Madrid, Abada Editores, 2011, vol. I, p. 183.

se constituye. De este modo, las pretensiones de Kant de un filosofar propedéutico no serían posibles, pues se estaría rebajando este contenido hasta lo contingente. Como veremos, la sistematicidad que Kant había aceptado es ampliada por Hegel hasta reconocer en su seno la temporalidad de la historia.

El temor ante un *sistema* postula una estatua del dios, que no ha de poseer *forma alguna*. El filosofar asistemático constituye un pensamiento contingente, fragmentario y precisamente la *coherencia* constituye el alma formal en lo relativo al verdadero contenido⁵¹.

Lo determinante en la propuesta hegeliana consiste en considerar a la filosofía como una ciencia *consumada*. El sistema que Kant profetizaba en la *Crítica de la razón pura* es lo que Hegel cree haber realizado. De este modo, la concepción de la filosofía como una ciencia *ya realizada*, es decir, efectivamente real, lleva a Hegel a proponer su enseñanza como si se tratase de cualquier otra ciencia. Al igual que un profesor enseña las leyes químicas de los gases, también debe instruir a sus alumnos en las determinaciones objetivas de la filosofía.

El desdichado prurito de educar con vistas a *pensar por sí mismo* y al *propio producir* ha oscurecido esta verdad, —como si cuando aprendo lo que es sustancia, la causa o lo que fuere, no pensase *yo mismo*, como si *yo mismo* no *produjera* estas determinaciones en mi pensamiento, sino que ellas fueran arrojadas en este como si fueran *pedras*; como si, además, cuando examino su verdad, las pruebas de sus relaciones sintéticas, su traspasar dialéctico, no alcanzara *yo mismo* esta comprensión, no me convenciera yo mismo de estas verdades,— como sí, cuando he trabado conocimiento con el teorema de Pitágoras y sus demostraciones no supiera *yo mismo* esta proposición y no demostrara su verdad⁵².

La obsesión moderna por enseñar filosofía *subjetivamente*, en cuanto dirigida a este *yo mismo* que satiriza Hegel, es un efecto inmediato de la invitación que había hecho Kant en la *Crítica de la razón pura*. Allí Kant —recordemos—había restringido el adjetivo de racional a aquellos conocimientos que también lo fueran subjetivamente. Sólo estos lo merecerían, pero no porque sean subjetivos en el sentido vulgar al que solemos asociar a esta palabra, sino porque son racionales tanto en su dimensión objetiva como en la subjetiva. Entonces, ¿dónde surge exactamente el desacuerdo entre Kant y Hegel? Al fin

⁵¹ HEGEL, G. W. F., *Escritos pedagógicos*, trad. de Arsenio Ginzo, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1991, p. 140.

⁵² *Ibid.*, pp. 140 y 141.

y al cabo, ambos están de acuerdo en que la filosofía debe ser subjetiva y objetivamente racional. *Prima facie* parecería que Kant y Hegel pretendían expresar la misma idea, tan sólo las circunstancias epocales de cada uno habrían determinado esta aparente disparidad. Es decir, Kant habría tenido que subrayar el componente subjetivo del conocimiento frente a la metafísica objetiva y dogmática de Wolff, mientras que Hegel, por su parte, habría tenido que ocuparse del aspecto objetivo del aprendizaje, pues este habría sido devaluado por la pedagogía de moda entonces. Así, si contemplamos a estos dos pensadores más allá del contexto en el que vivieron, o si —utilizando una fórmula neotestamentaria— nos atenemos no a la letra de sus filosofías sino al espíritu, podría darnos la impresión de que en realidad Kant y Hegel están muy próximos teóricamente.

Sin embargo, esta conclusión sería profundamente desacertada. La diferencia fundamental está en que Hegel considera que la filosofía es *ya* una ciencia configurada. La Filosofía (en singular y con mayúscula, aquella filosofía que Kant consideraba una *mera idea de ciencia posible*) es para Hegel una materia de estudio *ya existente*. «En igual medida que el estudio de la filosofía es un obrar propio, es asimismo un aprendizaje —el aprendizaje de una ciencia configurada, *ya existente*»⁵³. Para Hegel la filosofía ya ha sido realizada, ya existe como un corpus de contenidos organizados sistemáticamente, corpus disponible para el estudiante. El aprendizaje de la filosofía vuelve así a una metodología tradicional muy sencilla, la cual podría ser tachada de dogmática. El profesor posee el contenido listo para ser asimilado por el estudiante. El profesor piensa este contenido antes y el alumno lo pensará después. Lo que ocurre entre el *antes* y el *después* es el proceso de aprendizaje ¿Y cuál es este contenido?

Las ciencias filosóficas contienen, acerca de sus objetos, los pensamientos *universales, verdaderos*; ellos son el resultado del producto del trabajo de los genios pensantes de todos los tiempos; estos verdaderos pensamientos sobrepasan lo que un joven no formado puede aportar con *su* pensamiento, en la misma medida en que aquella masa de trabajo genial sobrepasa el esfuerzo del joven⁵⁴.

Hegel deja suficientemente claro este punto. Los contenidos de la filosofía no surgen por *generatio aequivoca*, como resultado de un libre intercambio entre el profesor y el alumno. Para Hegel la relación profesor-alumno no es en ningún caso *inter pares*. Y esta

⁵³ *Ibid.*, p. 141.

⁵⁴ *Ibid.*

diferencia se hace radical cuando comparamos el trabajo de esos genios que han creado el edificio de la filosofía con los conocimientos de los jóvenes sin formación. La idea que el educando se hace de la filosofía carece completamente de la determinidad del concepto y no sobrepasa los límites de una opinión escueta y vacía. De este modo, el aprendizaje es el proceso por el cual «la verdad pasa a ocupar el lugar de estos planteamientos ilusos»⁵⁵. Como quien llena una botella, el profesor debe ocuparse de llenar la cabeza del educando con los pensamientos universales y verdaderos de la filosofía, eliminando de paso la ignorancia y ese modo juvenil de pensar.

7.- LA HISTORIA RACIONAL: LA REFUTACIÓN DE KANT.

Ahora bien, esta conclusión a la que llega Hegel no se debe a consideraciones técnico-pedagógicas. Al igual que ocurrió con Kant, las razones que determinan a Hegel a priorizar los contenidos filosóficos no están relacionadas con la pedagogía, sino con su propio concepto de filosofía. Hegel tratará de impugnar la distinción kantiana entre conocimientos *históricos* y *racionales*, pues ¿acaso lo histórico no es racional? Kant reconocía en el *Aviso* que su metodología enfocada a enseñar a filosofar conducía a enjuiciar las filosofías precedentes como *consecuencias contingentes*⁵⁶. Este es un modo dualista de entender la historia, pues escinde continuamente a las filosofías realmente existentes de la filosofía como idea reguladora. De ahí que todas las filosofías anteriores al *camino crítico* hayan resultado inútiles al tratar de satisfacer a la razón humana⁵⁷. Para Hegel, por el contrario, el contenido sincrónico de la filosofía y su despliegue diacrónico en la historia son lo mismo, pues los principios con que operan las filosofías realmente existentes no son otra cosa que la evolución de la idea, que va tejiendo su urdimbre interna de determinaciones.

Ateniéndonos a esta idea, podemos afirmar que la sucesión de los sistemas de la filosofía en la historia es la misma que la sucesión de las diversas fases en la derivación lógica de las determinaciones conceptuales de la idea. Podemos afirmar que, si despojamos los conceptos fundamentales de los sistemas que desfilan por la historia de la filosofía simplemente de aquello que afecta a su forma externa, a su aplicación a lo particular y otras cosas por el estilo, obtendremos las diferentes fases de determinación de la idea

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ *Vid.*, KANT, I., «Aviso de I. Kant sobre la orientación de sus lecciones en el seminario de invierno de 1765-1766», *Ágora: Papeles de filosofía*, trad. de Xabi Intxausti y Alfonso Freire, N° 10, 1991, p. 146.

⁵⁷ *Vid.*, A856/B884.

misma, en su concepto lógico. Y, a la inversa, si nos fijamos en el proceso lógico por sí mismo, enfocaremos el proceso de desarrollo de los fenómenos históricos en sus momentos fundamentales [...]. Podría pensarse que la filosofía tiene que seguir en las fases de la idea otro orden que aquel en que estos conceptos se manifiestan en el tiempo; pero, visto en su conjunto, el orden es el mismo [...]. Señalaremos simplemente una cosa: de lo dicho se desprende que el estudio de la historia de la filosofía es el estudio de la filosofía misma y no podía ser de otro modo⁵⁸.

Para Hegel, la *filosofía* y la *historia de la filosofía* son el mismo asunto. La diferencia estriba en la figura con la que se presenta dicho asunto o, si se prefiere, en el punto de vista adoptado. La filosofía desde su historia externa se manifiesta como una secuencia contingente de filosofías particulares, cuyos principios difieren entre sí. El joven no instruido podría interpretar de esta situación que la filosofía es un mero opinar. Para evitar dicha conclusión el profesor debe tratar de presentar la historia de la filosofía como los diferentes grados de desarrollo de la idea, que se va tornando cada vez más transparente al pensamiento con el paso de los siglos. Hegel lo expresa con elocuencia en el § 13 de la *Enciclopedia*: «Por una parte, la *historia de la filosofía* muestra en las *diversas* filosofías que van apareciendo una sola filosofía con diversos peldaños de formación y, por otra parte, muestra que los *principios* particulares, uno de los cuales subyace en cada una de las filosofías, son solamente *ramas* de uno y el mismo todo»⁵⁹.

La filosofía se encuentra en cualquier época *in medias res*, sin que sea posible una explicación provisional de la misma. Una propedéutica a la Filosofía es ya en sí misma un conocimiento filosófico y, como tal, un primer peldaño de aquella Filosofía. El ejercicio crítico que emprendió Kant está destinado o bien a permanecer sempiternamente en una explicación provisional («tan insensato como el sabio propósito de aquel escolástico de aprender a nadar antes de echarse al agua»⁶⁰), es decir, en una maraña de suposiciones y aseveraciones externas a la propia filosofía, o bien a positivarse en conocimiento filosófico real. Uno no puede escindir el conocimiento de la facultad de conocer del conocimiento mismo, pues lo primero es *ya* conocimiento: «la investigación del conocimiento no puede acaecer más que *conociendo*»⁶¹.

⁵⁸ HEGEL, G. W. F., *Lecciones sobre la historia de la filosofía*, I, trad. de Wenceslao Roces, México D. F., Fondo de cultura económica, 1995, p. 34.

⁵⁹ HEGEL, G. W. F., *Enciclopedia de las ciencias filosóficas* [1830], trad. de Ramón Valls Plana, Madrid, Alianza Editorial, 2010, p. 116.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 112.

⁶¹ *Ibid.*

Para Hegel, el nacimiento de la filosofía es similar al surgimiento del universo. Al igual que no podemos hablar de un *antes* del Big Bang, puesto que el tiempo no es una dimensión externa a nuestro universo, tampoco podemos hablar de un *antes* de la Filosofía absoluta, un *antes* como preparación propedéutica a dicha Filosofía, pues esta preparación no es otra cosa que el primer grado en su desarrollo. El nacimiento de la filosofía se produce por la sed que el espíritu tiene de sí mismo, sed que sólo puede ser colmada en la intimidad del pensamiento especulativo. Ciertamente, esto es un acontecimiento que puede ser circunscrito históricamente en el siglo VI a. C., pero también es cierto que este acontecimiento consiste en la asunción (palabra que quizá sea la que mejor traduzca la *Aufhebung* hegeliana) de la esencia *universal y eterna* de la Idea (la filosofía como mera idea de una ciencia posible, que diría Kant).

Es probable que el lector haya arqueado las cejas con suspicacia al leer las palabras *universal y eterna* referidas a la filosofía. La postura de Hegel puede parecer ingenua al hablar de una filosofía que trata sobre objetos dados *ab aeterno*, mientras que el planteamiento kantiano, que reconoce dicha filosofía como una mera ciencia posible, resultará más sensata. Esta cuestión, no obstante, merece ser estudiada más a fondo. Pues, ¿qué significa que la filosofía ya goce de su objeto eterno, universal y absoluto *hic et nunc*? Esto no significa otra cosa que lo eterno, en este caso la Filosofía, no tiene otra existencia que la que ella misma se da en las filosofías particulares, que la «universalidad es también su existencia»⁶². Las filosofías particulares no son la manifestación de *la* Filosofía-aún-no-existente, sino que *la* Filosofía, de existir, no se distingue de este mismo manifestar histórico. Este manifestar se halla redimido de la aparente contingencia del mundo factual, contingencia que no es más que su objetividad exterior. Lo que a primera vista parece contingente es en realidad la esencia del espíritu, es decir, la libertad que permanece cabe sí misma en la negación de su inmediatez natural. No hay una universalidad que no esté *particularizándose aquí*, del mismo modo que no existe ninguna eternidad que no esté dada *ahora*. Este es el sentido que da Hegel a las palabras eternidad y universalidad. Así pues, sin la manifestación del espíritu no existe su determinidad, y esta determinidad no es distinguible de su manifestación; «su posibilidad es por ende inmediatamente *realidad efectiva* absoluta e infinita»⁶³. Así pues, hablar de eternidad solo sirve para traerla al presente:

⁶² *Ibid.*, p. 436.

⁶³ *Ibid.*, p. 437.

¿Qué ha habido antes del tiempo? Lo distinto del *tiempo*; no otro *tiempo* sino eternidad, el pensamiento del tiempo. Con esto queda superada la pregunta pues se refiere a *otro tiempo*; pero entonces la eternidad misma está en el tiempo, es un antes del tiempo, o sea pasado de ella misma, ha sido, absolutamente sido, no es⁶⁴.

El saber absoluto que porta la filosofía es la certeza de que no existe un *antes del tiempo*: «El tiempo es el puro concepto, el vacío sí mismo intuido en su movimiento, como el espacio en su quietud»⁶⁵. Un antes del tiempo sólo puede ser ocupado por la conciencia que reflexiona en *el ahora* y, desde este ahora, llena ese antes con el pensamiento. Todo ahora, en tanto que es pensamiento, va más allá de su finitud y funda la división entre tiempo y eternidad, al trazar este límite se sitúa más allá de él y encuentra el concepto mismo de espíritu. Este saber es la certeza de que no hay otra infinitud más allá de la infinitud de lo finito, que se despliega en *el movimiento de la historia universal*.

No hay dos mundos escindidos: el primero infinito y eterno, y el segundo finito y temporal. Al contrario, la infinitud y la eternidad están ya en este mundo, son el constante empuje del espíritu de sobrepasarse, de superar el límite en que se encuentra encerrado. Así pues, no hay otra infinitud que el despliegue de la propia finitud. Esto es lo que Hegel llama *infinito concreto* o buen infinito. Como explica Marcuse, «Lo infinito es, pues, precisamente, la dinámica interna de lo finito, comprendida en su verdadero sentido. No es más que el hecho de que la finitud “existe únicamente como un ir más allá” de sí mismo»⁶⁶. Así pues, no es de extrañar el concepto que tiene Hegel de la historia.

Del estudio de la historia universal resulta, pues, y debe resultar que todo en ella ha ocurrido racionalmente, que ha sido la marcha racional y necesaria del Espíritu universal, espíritu que constituye la sustancia de la historia, que es siempre uno e idéntico a sí mismo y que únicamente explicita su ser en la vida del universo⁶⁷.

El momento en el que el espíritu se deja aprehender a sí mismo en el pensamiento como concepto es al mismo tiempo la autoproducción en la que el espíritu deviene un peldaño más en la escalera de su realización. La filosofía, como momento en el que se constata la unidad entre la objetividad, en la que la libertad ha sido entendida como necesidad elevada

⁶⁴ HEGEL, G. W. F., *Filosofía real*, trad. de José María Ripalda, México, Fondo de cultura económico, 1984, p. 233.

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ MARCUSE, H., *Razón y revolución* [1941], Madrid, Alianza Editorial, 2015, p. 140.

⁶⁷ HEGEL, G. W. F., *La razón en la historia*, Madrid, Seminarios y Ediciones, 1972, p. 47

en la autoconsciencia, y la idealidad, como autorreferencia del espíritu, no es otra cosa que la producción eterna del espíritu absoluto.

Este conocimiento es así el reconocimiento de este contenido y de su forma y es también la liberación de la unilateralidad de las formas y su elevación a la forma absoluta, que se determina a sí misma a contenido, permanece idéntica a él y es así conocimiento de aquella necesidad que está-siendo en y para sí. Este movimiento en que consiste la filosofía se encuentra cumplido en tanto ella, al concebir, comprende su propio concepto, es decir, *hacia atrás ve* solamente su propio saber⁶⁸.

Cada cristalización del espíritu en la forma de una filosofía histórica es un momento privilegiado en el que este logra otear, tras las brumas de la contingencia, su propio ser. Así, lo que a ojos de sus coetáneos puede parecer un hecho aislado e inconexo es en realidad un *momento* del despliegue de una única filosofía, aquella Filosofía que Kant sólo se atrevía a prometer. La historia de la filosofía es vista por Hegel como algo necesario, y puede estudiarse desde su aspecto extrínseco y temporal desplegado en la historia, o desde su simultaneidad en el concepto. De modo que no es lícito ver aquí casualidad, sino una afanosa lucha del espíritu por tomar consciencia de sí mismo. Así, la historia de la filosofía nos muestra la evolución y progreso del concepto que el espíritu tiene de sí mismo en su trama interna de determinaciones. La pluralidad de filosofías expresa la distintividad interna del concepto, su apertura al ser ahí.

La filosofía es lo que sucede entre esta primera suposición inmediata y la ciencia consumada, que no es otra cosa que esa misma suposición pero como *resultado*. Sin embargo, ese resultado será a su vez un nuevo comienzo para la filosofía. «De este modo la filosofía se muestra como un círculo que regresa a sí, el cual no tiene ningún comienzo en el sentido en el que lo tienen otras ciencias, de manera que el comienzo sólo se refiere al sujeto en tanto este quiere decidirse a filosofar, pero no a la ciencia en cuanto tal»⁶⁹. Así pues, siendo la filosofía una elección personal y a la vez un momento del espíritu en el proceso de autoconocerse, ¿cómo debemos enseñar filosofía?

8.- CONSECUENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

⁶⁸ HEGEL, G. W. F., *Enciclopedia de las ciencias filosóficas* [1830], trad. de Ramón Valls Plana, Madrid, Alianza Editorial, 2010, p. 592.

⁶⁹ HEGEL, G. W. F., *Enciclopedia de las ciencias filosóficas* [1830], trad. de Ramón Valls Plana, Madrid, Alianza Editorial, 2010, pp. 119-120.

Lo que Hegel quiere decirnos es en el fondo mucho más simple de lo que parece. Para Hegel, el dualismo en el que incurre Kant es del todo injustificado. No tiene sentido hablar de una filosofía completa pero que aún no ha sido alcanzada, y de una filosofía propedéutica pero asequible, como si fueran dos extremos comunicados; lo que Kant está obviando es precisamente lo más importante, el proceso efectivamente real, el movimiento que conecta cada extremo de la ecuación. Pensar el proceso vivo que media entre los prolegómenos propedéuticos y la Filosofía realizada es mucho más complejo que mantener estos términos separados, pero es también más real. Esta diferencia en el concepto de filosofía tendrá consecuencias en el terreno de la enseñanza.

Antes de responder a la pregunta sobre cómo enseñar filosofía debemos mencionar los tres *momentos* en el movimiento de la idea. Hegel insiste en el término *momento* porque estos no constituyen partes (como especies de un género), sino las diferentes etapas por las que pasa la totalidad lógico-real. Estos son tres:

1. Momento abstracto, relativo al entendimiento, que aprehende las determinaciones fijas y la distintividad de los objetos en su inmediatez.
2. El momento dialéctico (o racional-negativo) consiste en la superación inmanente de las determinaciones fijadas por el entendimiento, así como el paso de estas determinaciones a sus opuestas. Se lleva a cabo mediante una negación *determinada*, es decir, productiva, que no desemboca en una nada absoluta. Por medio de la negación dialéctica las determinaciones finitas rebasan su propia unilateralidad y su limitación.
3. El momento especulativo (o racional-positivo) consiste en la intelección de la unidad de los opuestos como resultado positivo que queda tras la tensión dialéctica de las determinaciones en contradicción.

Estos tres momentos constituyen el paso de las certezas petrificadas del sentido común al pensamiento especulativo, que es el objetivo de la enseñanza de la filosofía. Así pues, la pregunta en este momento es cómo enseñar a los alumnos a pensar *abstracta, dialéctica y especulativamente*.

Para Hegel el objetivo básico de la formación filosófica que se ofrece en los gimnasios es el pensamiento abstracto. Aunque Hegel critique al pensamiento abstracto en otras obras, (pues frecuentemente constituye un obstáculo para el conocimiento conceptual) también

es cierto que este es el comienzo de todo razonamiento filosófico. Así pues, lo que debe enseñarse en primer lugar a los alumnos es el pensamiento abstracto. Para ello es necesario ir sustrayendo poco a poco a los educandos de las representaciones sensibles. Esto puede hacerse de dos maneras.

En primer lugar, se puede comenzar por estas mismas representaciones sensibles y, al analizarlas, elaborarlas y elevarlas en la conciencia, ir destilando sus determinaciones conceptuales. Según Hegel este es el comienzo que suele considerarse más natural, es decir, el camino que va de lo fácil a lo difícil. Esta vía es la que se utiliza, por ejemplo, cuando un matemático trata de enseñar a sus alumnos el concepto de círculo y para ello se sirve de la sección de un tronco de árbol al que va limando poco a poco hasta que consigue un círculo casi perfecto. Este modo de enseñar no es, sin embargo, científico. El concepto matemático de círculo no surge por la aproximación asintótica de objetos materiales.

El segundo camino consistiría en comenzar directamente con lo abstracto. El profesor tendrá que hacer comprensible lo abstracto desde lo abstracto mismo. Así, el auténtico matemático enseñará a sus alumnos la definición matemática de círculo. Hegel trata de convencernos de que esta segunda vía es preferible a la primera. Lo abstracto debe ser arrojado sin dudar a los alumnos, pues en realidad la idea es anterior a lo natural. Por otro lado, es un error considerar que lo natural sea más fácil que lo abstracto, pues la complejidad de la naturaleza solo puede ser analizada con nociones abstractas previas. Así pues, «los aditamentos sensibles concretos han de ser eliminados desde luego; resulta, por consiguiente, superfluo referirse a ellos previamente, dado que es preciso eliminarlos de nuevo y esto produce *dispersión*»⁷⁰.

De este modo, el primer cometido de un profesor de filosofía es el de exponer los pensamientos verdaderos y universales de los que trata la filosofía: la libertad, el espíritu, Dios, es decir, lo Absoluto en general. Estos objetos son ciertamente infinitos según su contenido, por lo que no pueden ser explicados en referencia a los objetos finitos con que están más familiarizados los alumnos. No obstante, en cuanto abstractas estas nociones son aun indeterminadamente infinitas (mal infinito)⁷¹. Sólo a partir de estos contenidos

⁷⁰ HEGEL, G. W. F., *Escritos pedagógicos*, trad. de Arsenio Ginzó, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1991, pp. 142-143.

⁷¹ En castellano no puede apreciarse el matiz, pero en alemán Hegel emplea dos palabras para referirse al contenido de algo: *Inhalt* y *Gehalt*. Ambas se contraponen a la *forma*, pero no por ello son sinónimas.

puede comenzar la educación filosófica, pues el filosofar carente de contenido, aunque fuese formalmente abstracto, se reduciría a un esquematismo frívolo. Para Hegel lo que impulsa el movimiento en que consiste la filosofía parte siempre del contenido⁷²; es su trama interna de determinaciones la que, al entrar en contradicciones, desencadena el movimiento dialéctico. Hegel entiende que el objetivo de la enseñanza de la filosofía en secundaria consiste fundamentalmente en la introducción de estos primeros conceptos que, aunque todavía no estén desarrollados, están grávidos de un contenido absoluto. De este modo, el primer nivel al que deberán ascender los estudiantes es al de la filosofía intelectual abstracta.

El pensamiento dialéctico es mucho más difícil que el abstracto. Según Hegel, existe una dificultad extra al tratarse de jóvenes, y es su avidez de resultados *positivos*, de conocimientos afirmativos sobre la realidad. La dialéctica puede parecer externamente un escepticismo radical, pues su función consiste en negar las verdades indeterminadas de los conceptos abstractos. Los ejercicios que Hegel propone para introducir a los alumnos en el pensamiento dialéctico son las antinomias kantianas y la dialéctica eleática. No obstante, la dialéctica, por su propia naturaleza, puede practicarse sobre cualquier concepto filosófico, pues este siempre surge mediante el colapso dialéctico del anterior. De hecho, en lo que el profesor debería poner más seriedad es en las mediaciones dialécticas que determinan la evolución de un concepto a otro.

Por último, los estudiantes deben iniciarse en el pensamiento especulativo (que es el más difícil), el pensamiento que logra aprehender la unidad de los opuestos. Este último modo de pensar es el propiamente filosófico, aquel que conoce la realidad en su movimiento y despliegue procesual, pues «la cosa no se agota en sus *fin*es, sino en el proceso de su *ejecución*, ni el *resultado* es el todo *efectivo*, sino que lo es conjuntamente con su devenir; la meta, tomada para sí, es lo universal sin vida, igual que la tendencia es el mero afán

Inhalt significa el contenido abstracto de algo, es decir, lo que encierra el continente, pero de un modo indiferente y sin determinaciones internas. *Gehalt*, por su parte, se refiere a las interrelaciones dentro de ese contenido, es decir, a lo que podríamos llamar *riqueza ontológica*. Esta es una diferencia que debemos tener presente para entender el paso de lo abstracto a lo dialéctico, pues esto último consistirá precisamente en la negación *determinada* de ese contenido aun abstracto.

⁷² «Aquí sólo puede tratarse de la *naturaleza del contenido*, la cual se mueve en el conocimiento científico, en cuanto que, al mismo tiempo, es esa *reflexión propia* del contenido la primera en poner y *engendrar la determinación* misma de *este*» HEGEL, G. W. F., *Ciencia de la Lógica* [1812-1816], trad. de Félix Duque, Madrid, Abada Editores, 2011, p. 185.

que todavía carece de su realidad efectiva, y el resultado desnudo es el cadáver que la tendencia deja tras de sí»⁷³.

La verdad que constituye el objeto de la filosofía puede aparecer bien bajo la forma de la representación, entonces nos encontramos en el ámbito del arte y la religión, o bien bajo la forma del concepto. La filosofía consistiría en el conocimiento de lo especulativo en el concepto. Pero el propio Hegel reconoce que el uso de lo especulativo en los estudios gimnasiales debe ser muy restringido, pues muy pocos lo entienden y, los que lo hacen, suelen añadir elementos procedentes de la representación. Aunque el objetivo último de la enseñanza filosófica en los gimnasios consista en aprender a pensar especulativamente, esto sólo puede ser alcanzado en la educación universitaria. Esta es la razón por la que Hegel decide prescindir de la Historia de la filosofía en la educación secundaria, disciplina que, como hemos visto, resulta capital en su propio sistema. Él mismo constata esta carencia en la *Normativa* y, sin embargo, está de acuerdo, pues sólo en la universidad tendrán los estudiantes la madurez suficiente para no reducir la historia de la filosofía a una doxografía.

Así pues, en los institutos nos limitaremos a ofrecer una enseñanza preparatoria. «La *preparación* para ello es el pensamiento abstracto y después el dialéctico y, además, la adquisición de representaciones de contenido especulativo»⁷⁴. Aunque en este caso, filosofía preparatoria no significa que los estudiantes tengan que conformarse con la propedéutica kantiana sino que, por su edad, aún tendrán que esperar a adquirir la madurez intelectual suficiente.

9.- LOS CONTENIDOS DE LA FILOSOFÍA EN SECUNDARIA.

Ahora bien, si los alumnos no van a recibir los contenidos de la Historia de la filosofía, ¿cuáles son los objetos sobre los que van a ejercitar el pensamiento? La respuesta de Hegel es bastante conservadora y está determinada por su formación humanística y por su fe protestante:

- El estudio de los clásicos, lo que requiere sobre todo del conocimiento de sus lenguas.

⁷³ HEGEL, G. W. F. *Fenomenología del Espíritu* [1807], trad. de Antonio Gómez Ramos, Madrid, Abada Editores, 2010, p. 59.

⁷⁴ HEGEL, G. W. F., *Escritos pedagógicos*, trad. de Arsenio Ginzo, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1991, pp. 144-145.

- El contenido dogmático de la religión cristiana.

Si se pretende una elevación especulativa de este contenido, no puede enseñarse como un mero asunto de erudición histórica, ni tampoco caben las generalidades teístas. Esto desembocaría en una disposición contraria al pensamiento especulativo. Hegel cree que sin estas dos materias sería imposible engendrar el pensamiento especulativo en los jóvenes, por eso la filosofía es la última de las asignaturas que deben aprender. Sólo después de haber conocido a los clásicos y las lenguas que dieron vida a sus obras, así como los dogmas fundamentales de la religión, podrán aprender filosofía sin caer en la sofistería. Por esta circunstancia, en una carta a Niethammer, Hegel llega incluso a dudar de la pertinencia de una asignatura de Filosofía en educación secundaria:

Por lo demás, falta aún, una observación final, que yo, sin embargo no he añadido, dado que acerca de este punto todavía estoy en conflicto conmigo mismo, —a saber, que quizá toda enseñanza de la filosofía en los Gimnasios podría parecer superflua, que el estudio de los Antiguos es más adecuado para la juventud gimnasial y que según su sustancia constituye la verdadera introducción a la filosofía—⁷⁵

Esta duda, viniendo de un profesor de filosofía gimnasial, suena especialmente sincera: «¿Cómo podría yo, profesor de ciencias filosóficas preparatorias, disputar contra mi especialidad y contra mi puesto de trabajo, privarme a mí mismo del pan y del agua?»⁷⁶. De nuevo, volvemos a toparnos con un resultado bastante negativo. Comenzamos esta investigación con la intención de encontrar ideas que pudiesen guiar la enseñanza de la filosofía, y nos hemos topado con que ni Kant ni Hegel son partidarios de la existencia de una asignatura de filosofía en la educación secundaria. Quienes pretendiesen encontrar en estos autores propuestas para desempeñar su actividad como profesores de secundaria, entre los cuales me incluyo, sólo les queda el amargo trago de *ver hacia atrás* — hegelianamente— *su propio saber*.

10.- CONCLUSIONES.

Al comenzar este trabajo teníamos claro que el modo correcto de enseñar filosofía estaría íntimamente conectado con el concepto mismo de filosofía. Estábamos convencidos de que para responder a la pregunta sobre cómo enseñar filosofía, previamente tendríamos

⁷⁵ *Ibid.*, p. 181.

⁷⁶ *Ibid.*

que saber qué era la filosofía. Pero ahora que hemos llegado al decepcionante resultado de que, debido a la naturaleza de la filosofía —según Kant y Hegel—, esta debería ser excluida de la educación secundaria, no podemos evitar pensar que quizá las razones técnico-pedagógicas sean más importantes que las propiamente filosóficas a la hora de determinar cómo deberíamos enseñar filosofía. Porque actualmente estas razones pedagógicas van en una dirección diametralmente opuesta a la de nuestros dos autores de referencia. El debate en el ámbito pedagógico no es si la filosofía debería impartirse en secundaria, pues hay un consenso bastante generalizado de que sí debería hacerlo. El debate ahora gira en torno a si debería incluirse la filosofía en la educación primaria⁷⁷, pues hay razones de peso para pensar que mejoraría considerablemente el rendimiento de los alumnos.

De este modo, nuestra investigación no ha resultado muy útil para esclarecer cómo debemos enseñar filosofía. Sin embargo, lo que sí hemos hecho en el transcurso de nuestras reflexiones es dilucidar las propuestas educativas de Kant y Hegel, lo cual no carece de valor. En el caso de Kant nos habíamos encontrado con una disparidad de interpretaciones que oscurecía sumamente el problema. Si bien es cierto que la interpretación *pedagogizante* podría haber sido más estimulante como propuesta educativa, creemos que ha quedado suficientemente claro que esta interpretación no es la correcta. De este modo, hemos priorizado una lectura históricamente coherente del autor, aunque esto nos haya hecho alejarnos de resultados más positivos.

Sin embargo, respecto a la formulación dilemática de la enseñanza de la filosofía (enseñar filosofía o enseñar a filosofar), aún queda una última reflexión que hacer. Plantear el problema como una oposición entre *enseñar a filosofar* y *enseñar filosofía*, sitúa la cuestión desde el principio en coordenadas kantianas. En esta dicotomía Kant podría sentirse muy cómodo, pero no Hegel. Él nunca hubiera elegido la opción de enseñar filosofía, sino que creería que con su propuesta ha conseguido superar la oposición entre la filosofía y el filosofar. Frecuentemente se cree que enseñar filosofía desde un planteamiento historicista consiste en que los alumnos sepan en qué año se publicó *El mundo como voluntad y representación* o cómo se llamaba la madre de san Agustín. Esto es sumamente incorrecto. La aproximación histórica a la filosofía —tal y como la plantea

⁷⁷ UNESCO, *Philosophy a School of Freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize. Status and proposals*, París, 2007, pp. 5-45.

Hegel— consiste en conocer que la legalidad externa que une a los diferentes sistemas filosóficos no es diferente a la legalidad interna de la idea. Consiste en decir, por ejemplo, que la recepción de la cosa-en-sí según la primera edición de la *Crítica de la razón pura* determinó el sistema de Schopenhauer, sin que esto quite un ápice de valor a la secuencia lógica que siguió el autor en la elaboración de su obra.

Uno puede filosofar alegremente sobre las cuestiones que estime oportuno hasta que alguien trate de refutar algunas de sus posiciones. En ese momento ya no podrá seguir manteniéndose *propedéuticamente* externo al objeto sobre el que filosofa; tendrá que *objetivarse* y apoyarse en estos o en aquellos principios. Pues, de lo contrario, ¿qué sería el filosofar? Si algo no es susceptible de devenir *ahora* explícito porque su realización no admite grados intermedios, *entonces nunca lo hará*.

La propuesta kantiana, según la cual las diferentes filosofías son meros ejercicios, va en contra de nuestras intuiciones respecto al quehacer filosófico. Si yo ahora estuviese leyendo las *Enéadas*, ¿Kant podría dar cuenta de por qué estoy leyendo *precisamente* las *Enéadas*? Si sólo fuese un ejercicio, ¿no me valdría lo mismo la *República*, el *Discurso del Método* o las *Disputaciones metafísicas*? Desde esa pretendida atalaya de la neutralidad en la que se sitúa Kant, lo mismo vale un sistema que otro, pues su única función consiste en servir de excusa para que pueda ejercitar mi *talento filosófico*. Pero nada más lejos de la realidad. Si mi lectura se redujese a un juego narcisista en el que lo único importante soy *yo mismo* estoy seguro de que nunca hubiera comenzado a leer las *Enéadas*.

El miedo a mancharnos con la contingencia que supone concretar nuestra propia filosofía no nos eleva a un punto de vista universal, sino que nos rebaja hasta las oníricas elucubraciones del idealismo más maniqueo. La filosofía no es algo que haya que preservar en la *virginal idealidad* de una conciencia trascendental; uno sólo puede profetizar la *παρουσία* de la Filosofía cuando ha olvidado que *ya* vive en ella.

11.- BIBLIOGRAFÍA.

Fuentes

- HEGEL, G. W. F., *Ciencia de la Lógica* [1812-1816], trad. de Félix Duque, Madrid, Abada Editores, 2011.
- , *Diferencia entre el sistema de filosofía de Fichte y el de Schelling*, trad. de Juan Antonio Rodríguez Tous, Madrid, Alianza Editorial, 1989.
- , *Enciclopedia de las ciencias filosóficas* [1830], trad. de Ramón Valls Plana, Madrid, Alianza Editorial, 2010.
- , *Escritos pedagógicos*, trad. de Arsenio Ginzó, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1991.
- , *Fenomenología del Espíritu* [1807], trad. de Antonio Gómez Ramos, Madrid, Abada Editores, 2010.
- , *Filosofía real*, trad. de José María Ripalda, México, Fondo de cultura económica, 1984.
- , *La razón en la historia*, Madrid, Seminarios y Ediciones, 1972.
- , *Lecciones sobre la historia de la filosofía*, I, trad. de Wenceslao Roces, México D. F., Fondo de cultura económica, 1995.
- , *Los aforismos de Jena* [1803-1806], trad. de José Rafael Herrera, Edición digital, Estudios Hegelianos, 2017, p. 26.
- KANT, I., «Aviso de I. Kant sobre la orientación de sus lecciones en el seminario de invierno de 1765-1766», *Ágora: Papeles de filosofía*, trad. de Xabi Intxausti y Alfonso Freire, nº 10, 1991.
- , *Crítica de la razón pura* [1781-1787], trad. de Pedro Ribas, Madrid, Grupo Santillana Ediciones, 2010.
- , *Crítica del Juicio* [1790], trad. de Manuel García Morente, Madrid, Editorial Gredos, 2010.

- , *La Metafísica de las Costumbres* [1797], trad. de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho, Madrid, Editorial Tecnos, 2008.
- , *Lógica: Un manual de lecciones* [1800], trad. de María Jesús Vázquez Lobeiras, Madrid, Ediciones Akal, 2000, p. 93. Las cursivas son mías.
- , *Pedagogía* [1803], trad. de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual, Madrid, Ediciones Akal, 2003.
- , *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*, trad. de Roberto R. Aramayo, Madrid, Alianza Editorial, 2013.

Bibliografía secundaria.

- AZAR, R. M., «¿Qué sentido tiene enseñar y aprender Filosofía?», *Eikasia: Revista de Filosofía*, nº 61, 2015.
- BELOS, L. y ZAKUNTNA, S., «Kant's method of teaching philosophy», *Studia Kantiana*, nº 21, 2016.
- BUSTAMANTE, G., «Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación» *Magis: Revista Internacional de Investigación*, vol. 5, nº 10, 2012.
- LOPES ALVES, A. J. y MAURA SILVA, S., «Ensinar Filosofía para ensinar a filosofar», *Acta Scientiarum: Human and Social Sciences*, vol. 39, nº 2, 2017.
- LUZURIAGA, L., *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Buenos aires, Editorial Losada, 1959.
- MACDONALD ROSS, G., «Kant on Teaching Philosophy», *Learning and Teaching in Philosophical and Religious Studies*, University of Leeds, nº 5, 2005.
- MARCUSE, H., *Razón y revolución* [1941], Madrid, Alianza Editorial, 2015.
- MARKET, O., «La gran lección de Kant sobre la naturaleza del filosofar», *Anales Del Seminario De Historia De La Filosofía*, nº 2, 1981.
- NODARI, P. C. Y SAUGO, F., «Esclarecimento, educação e autonomia em Kant», *Conjectura: Filosofia e educação*, vol. 16, nº 1, 2011.

- PAUKNER NOGUÉS, F. I., «La pedagogía en Kant: una exégesis de su libro *Pedagogía*» A *Parte Rei: Revista de filosofía*, nº 52, 2007.
- RAMOS AUGUSTO, C., «Aprender a filosofar ou aprender a filosofía: Kant ou Hegel», *Revista Trans/Form/Ação*, vol. 30, nº 2, 2007.
- REDONDO, P., «¿Se enseña filosofía o a filosofar?: El filósofo ante sus alumnos», *Duererías*, nº 1, 2003.
- PINEDA RIVERA, D. A., «Hegel: sobre la enseñanza de la filosofía», *Universitas Philosophica*, vol. 29, nº 59, 2012.
- UNESCO, *Philosophy a School of Freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize. Status and proposals*, París, 2007.