

Crítica de la pedagogía pura
Bildung re-form[ul]ada

Tesis presentada para optar por el título de:
Especialista en Pedagogía

Escrita por:
Adrián Leonardo Flórez Rico

Bajo la dirección de:
Óscar Orlando Espinel Bernal

Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)
Sede Posgrados.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
Facultad de Educación
NACIONAL

E d u c a t o r e s Bogotá, D.C. octubre de 2020

Agradecimientos (... y dedicatoria)

Dada la situación actual a nivel mundial, continental, nacional, y sobre todo personal mía, he hecho este trabajo con un apasionamiento especial: académico e individual, donde quiero dar muestras de una aparente dualidad presente en el ser humano: la de ser emocional y/o racional. Dos caras de una misma moneda que no son de-por-sí antagónicas, como se cree; sino más bien interrelacionadas y complementarias.

Más allá de redactar este documento como un requisito académico, -para luego obtener otro diploma, en aras de hacer más fácil, a futuro, mi consecución de empleo como docente-, pongo de manifiesto acá que los ciclos humanos se repiten, las cosas vuelven a suceder de modo similar: esta época actual, a unos respetos, se parece a otras anteriores. De ahí que podamos colegir lecciones para nuestra contemporaneidad. Por eso mismo, teniendo presente el carácter formador y crono-lógico de la Historia, así como nuestra *dualidad* senti-pensante, quiero reconocer y agradecerle a esos otros sujetos, esos otros “yo” que han ayudado al mío propio en este -salubre y logísticamente accidentado- camino.

-A mis padres, Luis Carlos y Cecilia, por darme desde la más temprana infancia una formación humana, íntegra y autoconsciente, por todo su amor y paciencia.

-A mis hermanas, María Teresa y Paula, porque a pesar de nuestras diferencias siempre han estado ahí para mí, como apoyo y escucha. Por ser mujeres empoderadas y críticas, y asimismo darme lecciones y correcciones al respecto, la conciencia de lo importante y necesario que es el enfoque de género.

-A mis cuñados, Federico y Ángel, por las conversaciones interesantes y su cariño.

-A mis tíos y primos, por su afecto, compañía y comprensión; también por darme, cotidiana e ilustrativamente, indicios -positivos y/o negativos- de las falencias, límites, sesgos, alcance y capacidades de nuestro entendimiento humano.

-A mi gata Manchitas, por su leal compañía y ternura.

-Al profesor Óscar Espinel, por desde el inicio mismo de esta especialización dar los lineamientos de este interesante trabajo. Por su pasión como docente, su paciencia como corrector, y su crítica y escucha como colega filósofo.

-A mis compañeros más cercanos de este postgrado, Gustavo Ospina (¡ya somos doblemente colegas!), Lady Mora, y Rolando Hernández, por demostrarme y compartirme parte de su humanidad, mediante su amistad, escucha, y la buena y amena conversación.

-A Henry Morales Estrada, por impulsarme en la escritura literaria como método académico y humano de expresión.

-Por último, y no por ello menos importante, a Dios: quien se manifiesta también en nosotros, como un orden moral imperante en el Mundo, como aquella “*voluntad excelsa y viva, a la que ningún nombre designa y ningún concepto abarca*”.

Dedicado con amor, sinceridad, bondad y pasión, a la memoria de mis abuelas, Ana de Dios Ruíz Ramírez (1929-2018) y María Teresa Sánchez Arévalo (1927-2012), ellas dos, quienes me mostraron con sus mimos y ternura, desde mi temprana infancia, que, como mujeres sencillas, y, por culpa de vivir en un mundo dominado por hombres, “iletradas” (nótese y entiéndase el entrecomillado), también se podía, mediante la paciencia y la gracia, ejercer pedagogía.

Crítica de la pedagogía pura

Bildung re-form[ul]ada

“La formación actual no corresponde propiamente a lo que los liberales llamaban la formación de un ciudadano, es decir, de un ser humano que pueda intervenir, de alguna manera, e incidir conscientemente en el destino de la sociedad en que vive. En realidad, el tipo de persona que se forma es una tuerca que debe ajustar muy bien en alguna parte del engranaje productivo. Eso es lo que se llamaría un “trabajador eficiente”. Esta deformación puede llegar al extremo de cuarenta premios Nobel que colaboraron en la guerra de Vietnam carentes por completo de un juicio sobre el sentido general de ese proyecto”
[Estanislao Zuleta (1995) p. 101]

“♪We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teacher, leave them kids alone
Hey! Teacher! Leave us kids alone!

All in all, it's just another brick in the wall
All in all, you're just another brick in the wall♪”
(Pink Floyd, *Another Brick in the Wall pt. 2*, Roger Waters)¹

«La vieja educación no fue jamás un arte de formar seres humanos; jamás se jactó de ello, confesando en cambio que necesitaba, para el buen éxito, un talento o un genio natural en el estudiante. El arte de formar seres humanos está todavía por inventar: es el problema de la **nueva pedagogía**. Esta **nueva pedagogía** deberá rebasar a la **antigua** penetrando hasta las raíces de **la vida real**. Deberá formar al ser humano entero en lugar de limitar su ambición a desarrollar, como la vieja, una parte del ser humano.»
(J. G. Fichte, [I° de sus] “Discursos a la nación alemana”, año 1808)²

Resumen

La presente tesis, redactada y expuesta en forma de artículo, y sometida como requisito para aspirar al título de Especialista en Pedagogía, surge a partir de una inquietud apremiante mía de relacionar el Idealismo Alemán -y sus grandes aportes- con nuestra actualidad mundial. De ahí que, aprovechando la situación de crisis, logística y existencial, en la que nos ha puesto la pandemia COVID-19 al género humano, yo exponga aquí mis consideraciones al respecto, echando mano de símiles narrativos e históricos, relacionados con rigor académico y pedagógico, ante la necesidad de seguir ejerciendo la filosofía mediante la docencia (como elemento transformador de la sociedad). De modo que en un principio haré uso de figuras narrativas para ponerle trasfondo a mi tema principal: la *Bildung*. Luego procederé a exponer brevemente conceptos como *paideia* y psicagogia, en seguida continuando con mi autor de cabecera en este caso: Fichte, exponiendo y haciendo observaciones respecto de su contexto histórico-cultural mismo, y cómo éste lo moldeó y llevó a ser un docente particular y trascendental, uno

¹ Track número 5 del álbum “The Wall”, lanzado en noviembre de 1979. Harvest Records

² Fichte (1922) pp. 1-18 “Addresses to the German nation” 1st address: “Introduction and general survey”, publicados originalmente en alemán como “Reden an die deutsche Nation”

de los fundadores de la famosa y prestigiosa Universidad de Humboldt. Para, finalmente, tras este recorrido histórico y conceptual, dar mención de la importancia e influencia del modelo educativo universitario alemán hasta nuestros días y el compromiso ético-político que ello nos delega como docentes.

En cuanto al título de éste, mi trabajo, yo hago tanto **1)** una insinuación al nombre del libro de Kant, “*Crítica de la Razón Pura*”, usando un método, cuando menos, algo similar al suyo; en mi caso, una crítica autoevaluativa a la Pedagogía: desde la Pedagogía misma, donde se reconozcan algunos de sus límites y alcances; así como **2)** un juego de palabras [y sílabas] en referencia fonética a la Reforma Protestante, que precisamente ocurrió en Alemania, como precursora del pensamiento crítico que se presentaría en la era del Idealismo, en la que aquel texto kantiano funge como pivote.³

Palabras clave: Formación, Sistema Universitario, pensamiento crítico, Filosofía.

-Background (Trasfondo):

El texto testamentario que viene a continuación, como introductorio a mi trabajo, redactado a modo *apócrifo* por mí-mismo, con cierta licencia poética y basado en fidedignas referencias biográficas⁴- citadas a pie de página, y explicitadas en su respectiva sección: al final de la bibliografía- es ilustrativo de uno de los ejemplos que pueden mencionarse como influencias docentes filosóficas -a tal punto constituyentes en la formación del carácter- de individuos que tuvieron un reconocido e impactante influjo en la historia de nuestra civilización humana. Así las cosas, tendremos un telón de fondo, adecuado y útil, para hablar de mi tema principal: el concepto y las características de la *Bildung* (vocablo en alemán para “formación”).

Testamento de un filósofo

"Ya me siento viejo, pues he llegado a los 61 años, y para dolor mío he sabido que uno de mis mejores estudiantes ha muerto de fiebre, antes de cumplir sus 33 años.⁵ Como todo ser humano, él también debía fenecer: su forma se ha corroído, y su alma, como origen de movimiento, ha regresado a lo Uno, Divino, y Eterno.

³ **Pivote:** Del fr. *pivot*. 1. m. Extremo cilíndrico o puntiagudo de una pieza, donde se apoya o inserta otra, bien con carácter fijo o bien de manera que una de ellas pueda girar u oscilar con facilidad respecto de la otra. *Real Academia Española* © Todos los derechos reservados <https://dle.rae.es/pivote>

⁴ Sólo para estas narraciones, además de interlineado menudo y margen reducida, me permitiré usar las fuentes históricas con su respectiva citación en ambas formas: **a)** autores de la antigüedad clásica con su numeración canónica (Libro/Tomo, Capítulo, Verso/Fragmento); **b)** historiadores contemporáneos en modo APA. Igualmente, con finalidad estética y para no saturar al lector con demasiados paréntesis en el cuerpo de la narración misma, pondré las referencias a pie de página.

⁵ Wood (2001) pp. 226–7.

Recuerdo cuando, hace ya 20 años, su padre: el entonces Rey, me buscó. Me seleccionó, de entre algunos otros, para ser el tutor del joven: como preparación política a su futuro ascenso al trono.⁶ Yo acepté a cambio de una condición, si quería tenerme como maestro, debía remunerarme, como una significativa paga, el reconstruir mi pueblo natal; dado que en una de sus campañas lo sitió, lo destruyó, y tomó a sus pobladores a quienes luego vendió como esclavos.⁷ Ahora tenía que liberarlos bajo petición mía, y traer de regreso, mediante perdón, a aquellos que estaban en exilio, para que lo repoblaran en cuanto se volviera a erigir.⁸

*He aquí donde inicio y hago mi reflexión al respecto, **¿para qué anhelar y ejercer el poder?** En mis escritos me referí a la política como el arte de educar el alma, más aún, es ésta en la cual la ética debe funcionar como rasero del comportamiento en la polis. Aparentemente sólo el poder lo ejercen aquellos hombres que están en los tronos, pero hay que tener en cuenta que la palabra de-por-sí puede llegar a tener un propósito correcto: si se sabe usar, en el manejo auténtico de la retórica del discurso, es un medio contundente. Tal es mi caso con este rey, a quien sometí a mi condicionamiento; le hice deshacer lo que había logrado al pulverizar a mi pueblo, como padre preocupado por la educación de su niño, no escatimó en gastos para lograr mi cometido. En ese sentido fui superior políticamente a él, no sólo haciéndole retractar de su masacre, sino restituyendo el esplendor de mi pueblo en beneficio de mis paisanos. Esta vez fue con un acueducto, dos templos a la diosa de la cosecha y la agricultura, y muchas casas para hábitat de la gente.*

El alma del muchacho, con apenas 13 años, era la que ahora me correspondía adiestrar y pulir. Iba a ser un trabajo interesante, pues este joven ya había dado indicios de un carácter fuerte y definido, además de inteligente. En una ocasión un comerciante ofreció un caballo al Rey, a un precio alto: 13 talentos; dicho animal por nadie se dejaba domar, así que el Rey no estaba interesado en adquirirlo. Fue ahí cuando su hijo mismo le propuso una apuesta:⁹ que lo dejaran intentar, y si no lograba montarlo, él mismo pagaría la compra. Al chico se le dio una oportunidad, y logró sorprender a todos al cumplir su cometido: le habló con dulzura al caballo, girándole luego su cabeza en dirección al sol para que no pudiera seguir viendo su propia sombra, que era la causa de su angustia. Se despojó de su ondeante manto y lo montó. El rey, impresionado felicitó a su hijo, lo abrazó y le dijo una frase que marcaría su destino. El joven dio nombre al caballo, por la forma de la marca que tenía impresa en su anca.¹⁰ Valga decir, que, por su actuar se prefiguraba -con la distinción entre sombra y luz como símil del conocimiento-, que mi enseñanza daría muy buenos frutos en él.

Educadora de educadores
Yo quise instruirlo en el conocimiento de modo semejante a como hicieron conmigo, pues, desde niño, permanecí algún tiempo dentro del palacio, facilitando así mis primeros contactos con la monarquía.¹¹ Quedé huérfano a mis 13 años, y permanecí luego un bienio bajo la tutoría de mi guardián,¹² quien se convertiría en mi cuñado: al casarse con mi hermana mayor, de cuya unión nacieron mis 2 sobrinos, a su vez, una de ellos fue madre

⁶ Shields (2016)

⁷ Diodorus Siculus XVI, 52; y http://odysseus.culture.gr/h/3/eh351.jsp?obj_id=2463

⁸ Lane Fox (1980) pp. 65–66; Renault (2001) p. 44; McCarty (2004) p. 15

⁹ Plutarch 6; Arrian's Anabasis V. 19.

¹⁰ Hammond (1998) pp. 1-8.

¹¹ Anagnostopoulos (2013) p. 4.

¹² Hall (2018) p. 14.

de mi sobrino-nieto, quien se haría un historiador y acompañaría a mi pupilo-príncipe en su futura gran expedición,¹³ para redactar, a modo oficial, las crónicas respectivas.¹⁴

Luego de que mi guardián (y cuñado) cesó de cuidarme, me mudé para continuar mi formación intelectual, fue así que durante casi 2 décadas continúe con mi educación filosófica, hasta que, tras la muerte de mi maestro, y del hecho de que su sobrino heredara la dirección de su Academia, dejé la gran ciudad, para entonces fue que ocurrió y a la distancia me enteré de la desgracia acaecida sobre mi pueblo y su gente. Vino a ser 5 años más tarde y a petición del Rey cuando empecé a tutorar su hijo, fui nombrado jefe de la academia real a mis 41.¹⁵ El templo de las ninfas me fue dado como lugar para impartirle, durante mi tiempo en la corte, al muchacho y sus amigos (2 de ellos futuros reyes también) la enseñanza de: medicina, filosofía, moral, religión, lógica, geometría, zoología, y arte.¹⁶

En esos 3 intensos años de mi labor con ellos, él se volvió muy perceptivo, lógico y previsor, con un gran deseo por el conocimiento e interés en la filosofía llegó a ser un ávido lector,¹⁷ inteligente y de rápido aprendizaje,¹⁸ desarrollando tal pasión por los textos de aquel autor perenne nuestro: el ciego, quien narra las epopeyas de antaño de nuestra patria. Con cariño le di una copia personal y anotada del vasto poema ambientado en la tan famosa guerra de 10 años; ejemplar al que tomó mucho aprecio, tanto así que lo portó consigo en sus campañas, incluso dormía con él: lo ponía junto a su daga bajo su almohada.¹⁹

En reiteradas ocasiones motivé al joven príncipe para que hiciera **efectiva** la conquista hacia el oriente,²⁰ incluso su padre mismo le exhortó a que buscara para sí otro reino, pues ese que le heredaba era demasiado pequeño para él.²¹ Esa frase misma fue la que años antes le había dicho, en aquella especial ocasión, cuando domó el caballo. Ahora, tras ser proclamado soberano por una asamblea del ejército y de aristócratas,²² y luego de enterrar a su difunto progenitor,²³ asesinado por uno de sus 7 guardaespaldas reales, el nuevo joven rey, de apenas 20 años,²⁴ se decidió acometer para efectuar la invasión **planeada** por su predecesor.²⁵

Mi enseñanza e influencia se vieron también reflejadas en el hecho de que en su vasta expedición llevó zoólogos, botánicos e investigadores. Mediante el buen uso de la retórica, él aprendió una envidiable cualidad, motivar sus tropas a grandes desafíos contra viento y marea: atravesar distintos terrenos, ya estuvieran cubiertos de nieve, o fueran los de

¹³ Sánchez (2018)

¹⁴ Durant (1939) p. 550

¹⁵ Green (1991) pp. 58–59

¹⁶ Gilley, Roisman & Worthington (2010) p. 188-9.

¹⁷ Plutarch (1919) VIII, 1

¹⁸ <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0243%3Achapter%3D8%3Asection%3D1>

¹⁹ Green (2007) pp. 15–16

²⁰ Lane Fox (1980) pp. 65–66; Renault (2001) pp. 45–47; McCarty (2004) p. 16; Cawthorne (2004) p. 5

²¹ Green (1991) pp. 58–59

²² Plutarch (1919) VI, 5; Beach, Chandler B. -editor- (1914) Vol. I p. 44; frase citada a su vez por la banda Iron Maiden, como *intro* hablada a la última canción de su álbum “*Somewhere in time*” (1986) EMI Records.

²³ Hammond & Walbank (2001) pp. 3–5

²⁴ Gilley, Roisman & Worthington (2010) p. 190.

²⁵ McCarty (2004) pp. 30–31; Renault (2001) pp. 61–62; Lane Fox (1980) p. 72

²⁶ Heckel; Tritle; eds (2009) p. 99; Burger (2008) p. 76.

montaña a fin de invierno o inicio de primavera; marchar por desiertos, a caballo o caminando, e incluso, más impresionante aún, combatir enemigos cuyas tropas cuadruplicaran en número a las suyas. Siempre guio desde el frente, nunca exigiendo a su ejército algo que él mismo no estuviera dispuesto a hacer; era el primero a la carga, en el corazón de la batalla, siempre dispuesto a rescatar a cualquier compañero soldado, sin importar su rango.²⁶

Incluso quise darle a entender que la gente de dicho pueblo a conquistar era inferior, animándole a que, como líder, fungiera déspotamente con ellos, por bárbaros, esclavos por naturaleza, así como se hace con las bestias y las plantas; mientras que, contrariamente, cuidara como amigos y parientes de los suyos propios.²⁷ Desafortunada y tristemente en estos últimos años nos habíamos distanciado, dado nuestro diferente parecer a este último respecto; y porque mi sobrino-nieto se vio implicado en una conspiración para asesinarlo, de modo que fue puesto en prisión, donde murió 7 meses después.²⁸ Además, como si no fuera suficiente, mi pupilo me reprochó, por la experiencia de sus viajes, que mi geografía es errónea, y que también hice mal en publicar mis escritos, ya que, arguyó, estos debían permanecer ocultos de la gente común, de modo que sólo él tuviera la ventaja, real y epistémica, de acceder a ellos.²⁹

Él, y nadie más, era quien estaba destinado a soltar el nudo que nadie pudo desatar manualmente; lo logró mediante la practicidad, separando así el carro-de-bueyes que estaba atado intrincadamente, a un poste, con corteza de cornejo.³⁰ Razonó que no importaría cómo se soltara el nudo, por lo que desenvainó su espada y cortó por la mitad con un solo golpe. Prefigurando que, al realizar tal acción, él sería quien se convertiría en el gobernante del continente, pues así lo había declarado un oráculo.³¹ No obstante, por más magnificencia que tuviera, era un mortal, y, en otra ocasión, se vio afrentado, y admitió que tal vez el poder y la riqueza de la realeza no lo es todo. Pues se le pidió que simplemente no estorbara la luz del sol que, a un hombre callejero, le llegaba.³²

Ahora que, tras su muerte, han iniciado la segunda reconstrucción del templo de la diosa de la caza, la naturaleza y los animales salvajes, la luna y la castidad, espero que la gente lo recuerde, por el extenso imperio³³ que, durante sus 13 años en el trono, y de campaña militar sin precedentes, logró consolidar; gracias a que nunca perdió una sola batalla, se extiende por casi todo el mundo conocido;³⁴ deseo que él sea un ejemplo de estrategia de combate,³⁵ considerado el mejor general,³⁶ que cause envidia y tristeza por las

Educadora de educadores

²⁶ Bose (2003) p. 6

²⁷ Green (1991) pp. 58–59

²⁸ Durant (1939) p. 550

²⁹ Plutarch (1919) p. Part 1, 7:7

³⁰ Del latín. **corniciŭlus*, dim. de *cornus* ‘cornejo’ l. m. Arbusto muy ramoso, de la familia de las cornáceas, de tres a cuatro metros de altura, con ramas de corteza roja en invierno, hojas opuestas, enteras y aovadas, flores blancas encima, y por fruto drupas redondas, carnosas y de color negro con pintas encarnadas. Real Academia Española © Todos los derechos reservados <https://dle.rae.es/cornejo?m=form>

³¹ Andrews (2016)

³² Dillon (2004)

³³ Gilley, Roisman & Worthington (2010) p. 186

³⁴ Hornblower & Spawforth (1999) p. 671; Danforth (1997) pp. 38, 49, 167; Stoneman (2004) p. 2

³⁵ Yenne (2010) pp. viii.; 99; 159

³⁶ Goldsworthy (2003) pp. 327–8.; Appian, *History of the Syrian Wars*, §10 and §11

comparaciones³⁷ que otros hagan de sí-mismos ante él, por haber logrado tanto a una lozana edad;³⁸ creo, también, que otros en ocasiones osen incluso hacerse llamar, sin mérito, sus sucesores.³⁹ Dicho templo fue destruido por primera vez hace siglos, por una inundación,⁴⁰ mucho tiempo después, erigido nuevamente, fue allí donde el filósofo oscuro, quien creía en la unidad de los opuestos, el constante cambio, y por ello mismo en la necesidad de la guerra, y en que lo Uno está hecho de todas las cosas, y todas las cosas brotan de lo Uno,⁴¹ depositó en un rollo de papiro, su texto sobre la naturaleza, como ofrenda y dedicación a la diosa.

Todo lo anterior me lleva a sintetizar la reflexión: tanto él como yo, por más conocimiento que tuviéramos, cometimos errores, cuando menos éticos. Al pretender cerrarnos ambos de manera hermética a unos respectos: sobre cómo considerar y tratar a las gentes de otro pueblo, y sobre cómo manejar el acceso al conocimiento. Más allá de un impulso egoísta, narcisista, o nacionalista, hubo conciencia en los dos casos de que el aventajar a muchos otros en algún aspecto, denota temporalmente un poder; aunque nuestros modos de actuar y pensar no fueran correctos a totalidad. Válgame por ello decir ahora: tras su muerte temprana por enfermedad y en espera de la mía por naturalidad, que **allí donde hay poder debe haber una gran responsabilidad ética**.

Estoy satisfecho, y seguro de que con mis enseñanzas fui un factor determinante, de guía en su vida; aunado a su carácter excepcional, y a todo el trasfondo logístico que dejó su padre, fui en buena medida, precursor de sus acciones políticas.⁴² Así las cosas, con mis escritos espero **poder** dejar un buen legado a la humanidad, y anhelo que en los años venideros los hombres **sepan** dirigir la historia mediante la correcta enseñanza y el aprendizaje de la filosofía y los muchos otros saberes. Que el correcto pensamiento racional, como nuestro carácter esencial de humanos, nos lleve como especie a buen término.

En cuanto a mis errores, **éticos** o **epistémicos**, y por ende **políticos**, que él y otros a lo largo de mi vida han señalado, me retracto en este momento; también, confieso que temo por que, ahora, tras su muerte se me acuse de impiedad.⁴³ Deseo entonces no tener que huir, en exilio, al terruño de mi madre; aunque de ser así necesario, optaré por ello, ya que no quiero que se peque dos veces contra la filosofía.⁴⁴ Prefiero irme, para morir lejos, en paz, y que se me entierre junto a mi esposa,⁴⁵ con quien compartí también esta vida de conocimiento, pues como bióloga y embrióloga, ella me ayudó con una enciclopedia, mediante material y especímenes recolectados durante nuestra luna de miel.⁴⁶ Anhelo que, tras el cese del palpitar de mi corazón, mi cadáver pueda reposar junto al de ella. Siendo ese el lugar y modo adecuado para que mi forma corpórea se corroa, y mi alma, como origen de movimiento, pueda regresar a lo Uno, Divino, y Eterno.”

³⁷ Barnett (1997) p. 45

³⁸ Plutarch (1919) XI, 2

³⁹ Holland (2003) pp. 176–83.

⁴⁰ Bammer (1990) p. 141; Valerius Maximus, VIII.14.ext.5

⁴¹ cf. fragmentos DK B8, B10, B53, B24, B44 y B80.

⁴² Para un detalle exhaustivo sobre dicho trasfondo logístico ver Bose (2003) pp. 6-20

⁴³ Filonik (2013) pp. 72–73

⁴⁴ Jones (1980) p. 216; Gigon (2017) p. 41; Düring (1957) p. T44a-e.

⁴⁵ Haase (1992) p. 382

⁴⁶ Ogilvie; Harvey (2000) p. 1062

Este caso ilustrado de Aristóteles [384 a.C.-322 a.C.] con Alejandro Magno [356 a.C.-323 a.C.], quienes aparecen en los puestos 8º y 9º, respectivamente, de un ranking sobre las figuras históricas más significativas,⁴⁷ me sirve para ejemplificar el asunto que quiero tratar acroamáticamente⁴⁸ en este trabajo: la *Bildung*. A su vez, esta narración es el trasfondo al tema introductorio: la *paideia*, y no una arandela, una contingencia dispensable; sino parte esencial del cuerpo textual. Ya que, al inicio de esta especialización en Pedagogía, con las profesoras Herrera Beltrán⁴⁹ y Ruiz Pulido⁵⁰ hicimos lecturas,⁵¹ ejercicios, y discusiones, sobre el modo en que la redacción de una autobiografía denota y explicita el proceso de uno-mismo de llegar a ser maestro, además del considerar cómo se puede incorporar el elemento de la narrativa a nuestro oficio docente, quise hacer uso de esas figuras. Para que no queden como meros adornos, debo aclarar, empero, que están relacionadas cuidadosamente con el texto grueso, aunque la fuerza argumentativa, el desarrollo y minucia conceptual, no está ni en los ejemplos históricos, ni en sus respectivas anécdotas referidas. Estas son herramientas, instrumentos, para soportar lo argumentativo, como solidez fáctica, histórica, a mi elaboración principal, la *Bildung* y sus componentes: la enseñanza de la filosofía, el sistema educativo mismo y el mundo de la cultura. Entre los que se genera una interrelación de la que deriva una concepción íntegra de Educación, que no consiste solamente en instrucción, memorización de conocimientos; sino que tiene todo que ver con el contexto cultural particular, la mejora de sí-mismo, la relación con el otro y el compromiso de esa totalidad que llamamos sociedad.

La filosofía es y ha sido siempre un pensar que se vuelve sobre sí-mismo. (Hugo Ochoa Disselkoen (2011) p. 33)⁵² Por ello inicial y brevemente expondré la *paideia*, con su respectivo vínculo entre maestro y estudiante, que trasciende más allá de la lección, casi que en una relación a nivel personal entre ambos. Haré, también un corto barrido histórico que dé cuenta de cómo emergió el sistema escolar y de instrucción pública en el mundo germano, su relación con los emergentes estados modernos, así como el origen del concepto de *Bildung* y su vínculo con la *Paideia* griega, bajo el matiz de la relación entre filosofía y educación. Para luego mostrar las características específicas de la *Bildung*, esto enfocándome en textos de Fichte, por ser considerado él un punto de viraje, como padre

⁴⁷ Skiena, Steven; Ward, Charles B. (30 January 2014). "Guardian on Time Magazine's 100 personalities of all time". The Guardian. <https://www.theguardian.com/books/2014/jan/30/whos-most-significant-historical-figure>

⁴⁸ **acroamático, ca:** Del latín. *acroamatīcus*, y este del gr. ἀκροαματικὸς *akroamatikós*.

1. adj. Dicho de un modo de enseñar: Por medio de narraciones, explicaciones o discursos.

2. adj. Dicho de una enseñanza: Transmitida por medio de narraciones, explicaciones o discursos. *Real Academia Española* © Todos los derechos reservados <https://dle.rae.es/acroam%C3%A1tico>

⁴⁹ https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000743895

⁵⁰ https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000839213

⁵¹ Porta (2010); Bolívar, y Domingo (2006); Vázquez Rodríguez (2007)

⁵² Prefacio a su traducción de *Kant, Fichte, Schelling, Hegel* "Correspondencia"

del nacionalismo alemán. Explicitaré cómo se han cruzado la filosofía y su respectiva enseñanza durante todo este proceso histórico.

La *Bildung* no es un concepto cuyo propósito sea sólo para prepararnos a nivel académico: en una formación profesional; sino también como personas con un sentido ético, por eso es pertinente la consideración de Zuleta que he puesto como epígrafe a mi texto, así como la de Fichte mismo, donde anuncia su nueva pedagogía y el propósito de ésta como innovadora,⁵³ y que, por ello mismo, tiene presentes las necesidades de su época misma.

Más aún, es vital captar cómo todo ello tiene vigencia en la actualidad, pues dadas las circunstancias presentes a nivel mundial en cuanto a salubridad, vale, ahora más que nunca, cuestionarse sobre el lugar, el rol del ser humano en el planeta: ya que, por efecto de algo microscópico como lo es el coronavirus, el [aparente] dominio y sometimiento de la naturaleza en nuestro provecho, se ha visto cuestionado ideológica, logística, y socialmente; con los menesteres de este trabajo, indago sobre el rol, método y vigencia de la Universidad alemana y su modelo histórico; tal vez, valga la salvedad, este último con un buen matiz y tamiz pueda darnos algunas directrices reflexivas pertinentes respecto al primer asunto: el papel humano en el mundo.

Teniendo presentes el límite y alcance del tema a tratar, mediante la pertinente extensión de este trabajo, mi justificación es exponer la educación como un asunto ético y de poder, en donde más que indagar por el docente mismo, mi pregunta es por la *formación*; es al inquirir respecto a ésta, que me encuentro, de paso, con subtemas como la *paideia* y la psicagogía, de ahí que los interrelacione. Las características respectivas que me encargaré de mostrar son las que hacen de la filosofía un elemento estructural y complejo de la formación germánica, y no la disciplina que nosotros conocemos ahora (a nivel mundial y contemporáneo) como mera asignatura de estudio escolar.

Hay que visualizar la enseñanza de la filosofía desde la *Bildung* como problema filosófico, este anclaje denota, de paso, el carácter ético-político del profesor, como asunto de modificación y constitución de la existencia. Los filósofos y la filosofía han servido de orientadores en dicha construcción histórica que conocemos como sistema escolar y de instrucción pública. El lugar central que asume la filosofía en el mundo germano es clave. Habremos de detenernos un poco en qué es la filosofía, cómo se

⁵³ Unas interesantes y acertadas consideraciones sobre la relación entre innovación y pensamiento crítico filosófico son expuestas por Espinel (2020), recién publicado en Springer.

entiende y funciona entre los siglos XVIII y XIX pues claramente, como ya se dijo, no tiene el mismo carácter que asume al interior de las aulas de la escuela presente como asignatura (o disciplina).

Este proyecto mío, no es un manual sobre la historia de la educación, sino una estrategia de investigación fundamentada en comprender especificidades, configuraciones y encrucijadas (Noguera Ramírez, Carlos Ernesto (2012) pág. 12) respecto del concepto mismo de *Bildung*.

I. *Paideia* y psicagogía

La filosofía en el mundo griego se practicaba como un modo, un estilo de vida. No como uno que se adquiriera al final de la actividad filosófica, sino como una actitud y práctica en permanente configuración en la medida en que se ponía en ejercicio. Por ello abarcaba la totalidad de la existencia y exigía coherencia, persistencia y constancia. Tan así que era considerado filósofo **quien conseguía manifestar en su vida las creencias y doctrinas** que formulaba y seguía. (Espinel (2014) p. 5)

Propendiendo por ser una educación íntegra, la filosofía antigua griega daba lugar a un vínculo más cercano entre estudiante y maestro, que no se limitara a la instrucción durante la lección, sino que permitiera ver cómo el estudiante reflejaba su aprendizaje en la conducta civil con los demás ciudadanos, en las acciones cotidianas. Por eso Aristóteles se apesadumbra al enterarse de la muerte de Alejandro, pues siente que parte de su labor como maestro ha culminado con él fallecido a joven edad.

Hay un concepto complementario a la *paideia*, es la psicagogía,⁵⁴ entendida como la transmisión de una verdad que tiene la función de modificar el modo de ser del individuo, mas no la de darle aptitudes [Foucault, (2002) p. 388].⁵⁵ Noción que llevaría a la historia occidental a una transformación: pasar del del precepto del cuidado de sí, olvidándolo, para ejercer ahora el conocimiento de sí, a modo de un movimiento en el avance de la historia de la subjetividad. Este paso ocurrió entre la antigua Grecia y el mundo cristiano, sentando las bases para una modernidad filosófica que determinaría nuestro modo de relacionarnos con la verdad. (Noguera Ramírez (2012) pág. 45) Esto lo traigo a colación para contrastarlo, ya que el autor en quien me enfocaré más adelante en este texto es perteneciente a la modernidad alemana. Ahora bien, en aras de comprender mejor esta diferencia, entre el ejercicio

⁵⁴ Del gr. ψυχαγωγία *psychagōgía*, de ψυχή *psyché* 'alma' y ἄγειν *ágein* 'conducir'. 1. Arte de conducir y educar el alma. Real Academia Española © Todos los derechos reservados <https://dle.rae.es/psicagogia>

⁵⁵ Citado a su vez por Noguera Ramírez (2012) pág. 44

filosófico académico actual y el de la antigua Grecia, podemos verla caracterizada en palabras de Espinel, de Jaeger, y de Hadot. El primero de ellos denota el contraste que el desarrollo cronológico implicó para la filosofía en su proceso de profesionalización, y respectivo análisis del mundo actual, donde el propósito difiere -bajo un criterio de “productividad y eficiencia”- del original griego:

“La filosofía academizada que Hadot llama “teoría de filosofía general” intenta construir grandes sistemas coherentes y autolegitimados a partir de los cuales se hace posible extraer conclusiones o inferencias que se traducen en formas de dirigir la vida de los hombres, las ciencias y la sociedad. Su propósito es garantizar la cohesión, certeza y solidez de los sistemas teóricos, mientras que, para los griegos, creadores del concepto philo-sophia, ésta desempeñaba otra función muy diferente: el cuidado de sí formulado en la expresión epimeleia heautou.” [Espinel (2014) p. 4]

Así las cosas, podemos considerar que en cierto sentido el objetivo se alcanzó a “pervertir”⁵⁶, a desviarse de su estado noblemente inicial:

“La mentalidad griega tiene al ser humano en un lugar central, cuya formación constituye la tarea más compleja, prioritaria y fundamental, con el concepto de paideia, donde el ser humano atiende a su naturaleza, descubriendo las leyes naturales que lo constituyen y debe comprender.” [Espinel (2016) p. 18]

Con esto presente, veamos ahora una semejanza, que esboza lo que posteriormente explicaré sobre *Bildung*, con las palabras *Nachbild* (imagen imitada o reproducción) y *Vorbild* (modelo a imitar) que plasman el ideal (irrealizable) antropológico de imitar a los dioses, de asemejarnos a la divinidad:

E d u c a d o r a d e e d u c a d o r e s

“Este ideal de perfección humana sirve de hecho, en concordancia con Platón y Aristóteles, según epicúreos y estoicos, para definir el estado característico de la perfección divina, y por lo tanto una condición inaccesible al ser humano; sin embargo, a pesar de ser un estado de perfección y lucidez absoluta derivado del conocimiento pleno, y, por tanto, exclusivo para los dioses, es el máximo ideal perseguido por los griegos como

⁵⁶ Del lat. *pervertĕre*. Conjug. c. *sentir*. 2. tr. Perturbar el orden o estado de las cosas. Real Academia Española © Todos los derechos reservados <https://dle.rae.es/pervertir>

realización de su existencia. La sabiduría equivale ciertamente a ese ideal hacia el cual se tiende sin llegar a alcanzarse [...] El único estado normalmente accesible para el ser humano es la filosofía, es decir, el amor a la sabiduría, la progresión hacia la virtud.” [Hadot, (2006) p. 51]

Finalmente, Jaeger matiza y tamiza el asunto, refiriendo a la Naturaleza como imitada por el ser humano en su respectivo actuar cívico:

“La acción formadora como cernida entre el ciudadano y la polis entraña las leyes naturales, sirviendo como guía a aquel. La educación forma al ser humano como virtuoso. Los griegos descubren al ser humano no como un “yo” objetivo, sino como conciencia paulatina de leyes generales, determinantes de la esencia humana. Con la existencia individual como esencia derivada de la humanidad (como género).” [Jaeger (2010) pp. 11-12]⁵⁷



Tras la anterior viñeta de Mafalda podemos continuar... entendiendo de antemano que lo acaecido en Grecia fue el punto de viraje determinante de la Historia Occidental nuestra, el nicho intelectual y social donde se dio el paso del Mito al Logos⁵⁸: se dejó un poco de lado las ideas míticas, procurando una explicación [más] racional de la naturaleza y sus fenómenos; ocurrió un auge del pensamiento, al ser **Jonia** una región culturalmente avanzada y abierta al mundo, a las antiguas civilizaciones del Cercano Oriente (Coreth (2006) p. 23). Todo esto propició, a modo semejante de efecto dominó (que no mariposa), gracias también a **las conquistas de Alejandro Magno**,⁵⁹ que se expandiera el helenismo por el Mediterráneo, allanando camino geográfico y cultural para la futura difusión del cristianismo y

⁵⁷ citado a su vez por Espinel (2016) p. 19

⁵⁸ Del gr. λόγος *lógos*. 1. m. Razón, principio racional del universo. 3. m. *Fil.* Discurso que da razón de las cosas. Real Academia Española © Todos los derechos reservados <https://dle.rae.es/logos?m=form>

⁵⁹ Como ya he mencionado, por la trascendencia que él tuvo como Rey, y el hecho de que la tutoría de Aristóteles haya tenido un efecto en él, más allá del camino allanado que, su padre, el difunto Rey Filipo, había dejado.

su posterior expansión medieval por toda Europa. Siglos después, por cuenta de Colón y otros navegantes que cruzaron el Atlántico, se efectuó la colonización y *cristianización* europea de toda América: el Nuevo mundo, así como en gran parte de África, Oceanía, y de Asia en menor medida. Configurando el mundo predominantemente occidental que, epistémica, cultural y socialmente, al sol de hoy tenemos. Válgame entonces referir, esto inmediatamente anterior y tan trascendental, con música:

♪Enter Ionia, the cradle of Thought

The architecture of Understanding

The human lust to feel so exceptional

To rule the Earth

Hunger for shiny rocks

For giant mushroom clouds

The will to do just as you'd be done by

Enter History, the grand finale

Enter Ratkind!

Man, he took his time in the sun

Had a dream to understand

A single grain of sand

He gave birth to poetry

But one day'll cease to be

Greet the last light of the library

E d u c a d o r a d e e d u c a d o r e s

We were here!!!

We were here!!!

We were here!!!

We were here!!! ♪⁶⁰

⁶⁰ Extracto lírico de la canción "*The Greatest Show on Earth*", en el 3er movimiento de la misma, "*The toolmaker*", del 12:55 al 16:52, de la banda finlandesa **Nightwish**, 11º y último track de su álbum "*Endless forms most beautiful*" (2015) Nuclear Blast Records. <https://www.youtube.com/watch?v=n499M4pgc5o>. Esta composición musical toma su nombre de y hace referencias conceptuales al libro homónimo del famoso biólogo Richard Dawkins "*The Greatest Show on Earth: The Evidence for Evolution*" Transworld Publishers Ltd. (2009), quien fue invitado por la banda misma al estudio de grabación

II. Concepto de enseñanza según Fichte

La escuela, tal como la conocemos ahora, aparece en Alemania, luego se extiende a toda Europa, y de allí a toda América. Nace en el marco de un concepto como el de *Bildung*. De allí que hablar de *Bildung* sea entender el sistema escolar alemán mismo. “Filosofía de la educación” es una expresión que puede interpretarse como el considerar a la educación cual tema de la filosofía, aunque la preposición “de” permite otra acepción, una *subjetiva*, de finalidad, de manera que filosofía de la educación equivaldría a filosofía para la educación. Valga hacer la salvedad de que, aunque las palabras “Educación” y “Formación” suelen usarse como sinónimas, “formación” refiere a una participación consciente y activa del sujeto durante el proceso mismo, mediante un referente histórico: la antigüedad. Los alemanes tuvieron su ideal de formación expresado en la sentencia “*Bilde dich griegisch*” (*Fórmate como un griego*) (Ipland, J. (1998).) donde *Bildung* (formación) no se reduce al mero intelecto; sino que está vinculada con una transformación en el orden individual sea de tipo afectivo, cognitivo o espiritual; tal transformación también se manifiesta en la esfera social, dado que implica también la maduración misma del sujeto.

Antes de pasar al apartado central: sobre la *Bildung*, vamos con otra historia ilustrativa, similar a la introductoria de este trabajo, sólo que ambientada dos milenios después...

En primera persona: el “yo” trasliterado

*“Ha comenzado hace un buen tiempo la campaña contra el pequeño Emperador, y ahora los hospitales de esta ciudad capital están repletos de pacientes. Mi esposa ante esta contingencia ha ejercido como una gran devota su trabajo de enfermera, y por ello mismo, como infortunado gaje del oficio, ha contraído una fiebre virulenta. Nuestro hijo, de 17 años, y yo, con 51, hemos amorosamente cuidado de ella en su enfermedad y respectivo proceso de recuperación. Sin embargo, para nuestra tristeza, me he contagiado también, repentinamente padezco de fiebre, así como de erupciones en el tronco y mis extremidades. La ftofobia y el creciente delirio me han recluso igualmente en el encierro, de ahí que tema por mí y sienta que la hora final tal vez me llegue muy prontamente. Es momento de recapitular mi vida, pues creo que en la medida de todo lo posible, **hice** cuanto tuve a mi alcance; dado mi **carácter** y **voluntad**, desarrollé, en la multiplicidad de las direcciones y las materias, una **unidad de sentido** que había de tener mi vida,⁶¹ así las cosas, confío en dejar con mis obras, escritas y pedagógicas, un buen legado a mi nación.*

Nací hijo de unos tejedores de tinta, una labor algo repetitiva, organizada de modo sistemático, que, al ser efectuada juiciosamente por mis padres, me dio los visos, la idea en

para colaborar con su propia voz, dando el perfecto colofón a la canción (y de paso al álbum) mediante lectura directa de pasajes suyos propios y de Charles Darwin, en los 2 últimos movimientos, respectivamente.

⁶¹ cf. Heimsoeth (1931) p. 31

germen de un orden aparente en la naturaleza, que el ser humano mismo imita a menudo en sus tan amplias acciones intencionadas, puestas en armonía de un modo predeterminado.⁶² Mi familia era de una población de antaño campesina, proba, y piadosa de una religiosidad íntima y severa. Y yo, desde pequeño manejaba cierta impaciencia, ambición por lograr mis cometidos, una inflexible voluntad.⁶³

Gracias a mis talentos, cultivados y manifiestos desde la juventud, fue que, causal y casualmente, [ob]tuve la oportunidad de estudiar y formarme. Aquel venturoso y fecundo día: un domingo en que algún terrateniente-del-campo llegó tarde a la aldea para escuchar la prédica del pastor local, e informado y aconsejado por el vecindario fue a pedirme replicársela personalmente. Este barón forastero en agradecimiento pagó por mi matrícula, una suma monetaria que, quizá de haber las cosas sucedido de distinto modo, yo no habría podido conseguir por medio propio u otro patrocinio, dadas las condiciones económicas mismas de mi familia.

*Recibí, para comenzar, una base sólida en los clásicos, también, materias sobre idiomas extranjeros; enfocado ahora en mi **formación**, en adelante vi con mucha menor frecuencia a mis padres. A mis 12 años estaba ya en la escuela de fundación, semi-monástica, donde se fortaleció mi tendencia hacia la introspección e independencia, que manifestaría luego de modo vehemente en mis escritos. Para mí, inquieto e impaciente, de espíritu en constante efervescencia,⁶⁴ fueron duros años de aprendizaje, en los que ambicioso y tenaz, fuerte en la acción y sensible en extremo, pasé por muchos choques penosos en mi convivencia con los otros y con los superiores. De allí que, por los conflictos con el mundo exterior, **yo** optara por la libre soledad, la no-estorbada construcción de la vida, en mi propia configuración interior, la reflexión meditativa sobre mi propia **conciencia**.⁶⁵ Desde entonces el objeto supremo de la compasión para mí era el mismo “**yo**”, entendido no en el sentido del egoísmo; sino del amor a uno-mismo, ese sentido superior del interés religioso o moral en uno-mismo y en la evolución interior.⁶⁶*

*Al cumplir 18 me determiné **yo mismo** a la cátedra sagrada, por ello meses después, en ese otoño, ingresé al seminario de teología, siendo transferido un año después a otra universidad. 3 años más tarde, dada la muerte de mi benefactor, debí arreglármelas duramente por mi propia cuenta, así prematuramente cesé mis estudios, sin llegar al título. Luego alterné como tutor en varias familias, resignándome finalmente a estar conforme viviendo con la respectiva de un posadero. Por más arduas que fueran esas circunstancias, siempre fue mi propósito apasionado el **influir** en la **educación** de los hombres, incluso soñaba a menudo con grandes acciones en sus destinos y en la **formación** de las sociedades mediante mi actividad de **educador** en las cortes de los príncipes.⁶⁷ Quise fundar una escuela de retórica, cuyo fin fuera el cultivo del espíritu patriótico y republicano; tomé lecciones de oratoria, con el propósito en mente de lograr de un golpe, tras diez años de estudios y de pruebas sin resultados, la fama por mis discursos; tenía que conseguirlo sí o sí, o no había derecho alguno ya en el mundo; empecé a escribir poesías, mostrando poco talento para ello; tuve la esperanza de obtener un cargo de ministro. Todo*

⁶² cf. IV, 228. Citado a su vez por Coreth (2006) p. 246

⁶³ cf. Heimsoeth (1931) p. 11

⁶⁴ cf. Heimsoeth (1931) p. 31

⁶⁵ cf. Heimsoeth (1931) p. 14

⁶⁶ cf. Heimsoeth (1931) p. 33

⁶⁷ cf. Heimsoeth (1931) p. 20

*había de representar algo más que una aparente diversidad y contradicción de afanes: penetrar el gran mundo de la sociedad superior, de la actuación amplia; mi fantasía no quería cohibirse por ninguna experiencia propia ni por realidad ninguna.*⁶⁸

*Durante los dos siguientes años conocí a quien sería mi esposa y gran compañera de vida, alma buena, tierna, fiel y completamente dedicada, esa mujer: a quien tanto debo y tan poca cosa recibió de mí. Mis cartas evocaban para ella todo lo que en las tormentas de mi intimidad llegaba hasta la superficie. Ella me ayudó a recorrer la trayectoria hacia mis fines vitales, tanto internos como externos; quizá significó desde ese entonces un trozo de mi propio futuro, atendiendo a mi grito de angustia “tómame, alma fuerte, y fija mi inconstancia”.*⁶⁹

*A mis 28 primaveras me comprometí con mi amada, este alegre suceso significó en mayor parte el cese de la gran grieta de mi vida; luego empecé a estudiar los trabajos del filósofo de quien tanto se hablaba, que tuvieron un efecto duradero en mi existencia y mi pensamiento, éste último preludiado por el suyo propio.*⁷⁰ *Ante dos sistemas aparentemente inconciliables como lo son la religión y la pura especulación intelectual, él proponía una salida: poner límites a la razón, manteniendo dentro de estos mismos toda la especulación sobre los problemas de la libertad, el pecado, y el ser-objetivo de Dios. Esto no me dejaba satisfecho, mi voluntad vital espiritual de teólogo especulativo seguía intacta. No me gustaba esa parte negativa, como limitación impuesta a la razón cognoscente; me insatisfacía el que esto denotara para el ser humano de fe viviente una renuncia a la vida intelectual, una ruptura con toda especulación, con toda libre tendencia a la indagación. Más aún, ya me quería apartar en algunos puntos del modo en que él se representaba las cosas, pues otro modo de pensar me parecía más claro para conducir a los mismos resultados. Así, me preguntaba si la obra ganaría en claridad ordenándola según la marcha de mi propio pensamiento.*⁷¹

*Para entonces, ya la exigencia de especulación como fe en la absoluta fuerza penetrante del pensamiento había tomado posesión de mi espíritu, no me quería dejar ahogar por las exigencias del corazón, así como este último, oscilante entre el pecado, la libertad y la reconciliación, no podía tampoco sacrificar sus principios al entendimiento. Intuí que habría entonces una vida suprasensible en nosotros y sobre nosotros, y que, de ser así, nuestro conocimiento puede acceder a ella.*⁷² *Mientras me devanaba los sesos con estos textos, en mi intento por asimilarlos y desarrollarlos, el destino nos dio un golpe: la familia de mi amada sufrió reveses monetarios, y por ello mismo debimos postergar nuestra boda.*

Educadora de educadores
*Luego de una decepcionante entrevista con aquel mismo a quien tanto yo admiraba, y de verlo ya convertido en un anciano y encerrado en sí-mismo,*⁷³ *decidí enclaustrarme en mi alojamiento y enfocar mis esfuerzos en escribir un buen ensayo para llamar su atención e interés. Al cabo de 5 semanas lo culminé, dándole el enfoque temático de criticar cualquier pretendida revelación, y con el propósito de inquirir en las conexiones entre la filosofía crítica y la revelación divina. Su publicación y éxito quizá fueron un golpe de suerte*

⁶⁸ cf. Heimsoeth (1931) pp. 31-2

⁶⁹ cf. Heimsoeth (1931) pp. 34-5

⁷⁰ cf. Heimsoeth (1931) p. 23

⁷¹ cf. Heimsoeth (1931) p. 47

⁷² cf. Heimsoeth (1931) pp. 25-7

⁷³ cf. Heimsoeth (1931) p. 48

editorial o del destino: ya que ninguno de los dos se dio por enterado en absoluto del envío a la imprenta y, por ello mismo, en una omisión tipográfica del nombre y firma míos en el prefacio, la gente que lo compró y leyó llegó a pensar que el texto era uno nuevo de él y no mío. Como le dije a mi amada: ¿Por qué debí tener una suerte tan extraña, excelente e inaudita? Pues bien, luego de que él aclaró la confusión y elogió abiertamente mi trabajo, mi reputación se disparó, puesto que muchos intelectuales pensaban que era la noticia más impactante y sorprendente, ya que creían que nadie, salvo él, podría haber escrito tal cosa. En menos de un año fue necesaria una segunda edición. Mi posición, aunque yo en ese entonces no lo advirtiera, aspiraba a superar poderosamente al maestro a quien el libro se ofrecía.⁷⁴ Mi orgullo consistía ahora en pagar con actos el puesto que yo ocupaba en la humanidad y hacer que, de mi existencia, le derivaran a aquella, consecuencias a perpetuidad.⁷⁵

Después de mi boda, y motivado por los eventos de la **Revolución** y sus **principios impulsores**, mi fe en el sentido del movimiento para toda **evolución humana** persistía con firmeza, yo soñaba anhelante con aquella **reforma profunda de la sociedad humana, la cultura, y los Estados**. Yo quería que mi Sistema filosófico le perteneciera a aquella nación: la gestora de esa sublevación, como primer sistema de la libertad. Así como esa nación había removido las cadenas externas del ser humano, mi sistema debía hacer lo mismo con las de la cosa-en-sí, o las causas externas, que aún lo ataban, en mayor o menor medida, a otros sistemas. Mi primer principio establecía al ser humano como un ser independiente, **mi sistema** surgió mediante un conflicto interno conmigo mismo y contra prejuicios enraizados en esos años en que aquella gente luchó, contra fuerzas externas, por su libertad política. Fue el valor de ellos el que me incentivó a concebirlo; al escribir al respecto fue que aparecieron los primeros rastros e ideas de este.⁷⁶

Mi alma entera ardía en grandes pensamientos, produje dos panfletos, a partir de cuya lectura se me percibió como un devoto defensor de la libertad de pensamiento y acción, así como de los cambios políticos. En aquel momento se me invitó como profesor extra a otra universidad, donde pude exponer **mi sistema** de idealismo trascendental, tales lecciones impartidas fueron publicadas bajo título mío, iniciando así mi periodo de intensa producción. En lugar de la cátedra sagrada, tenía ahora la filosófica, la actuación sobre mi época y sobre la marcha espiritual de la humanidad tomaba el camino de la **selecta juventud estudiosa**;⁷⁷ en aras de descubrir la unidad primordial de **libertad y necesidad, de forma y materia, de sujeto y objeto, de lo teórico y lo práctico**, quería construir toda la filosofía sobre el “yo” puro: mediante la ejecución de la conciencia inmediata en una libre acción del espíritu, refiriendo todas las vivencias a este acto primario.⁷⁸ **Mi influencia** sobre los estudiantes fue excepcionalmente profunda, la fama de mi **elocuencia** y de la **nueva doctrina** atrajo a muchos a la vieja ciudad de las musas. Aún así, dada mi naturaleza impulsiva, y mi carácter siempre atento a mis propios ideales, tuve, durante ese lustro ejercido, dificultades en esta vida del mundo estrecho de una **posición oficial**. Pronto rompí con mis colegas, muchos de los cuales me **envidiaban y molestaban**, aunque

⁷⁴ cf. Heimsoeth (1931) p. 51

⁷⁵ cf. Heimsoeth (1931) p. 71

⁷⁶ cf. GA III/2: 298, texto epistolar citado a su vez por Beiser (2016) p. 38

⁷⁷ cf. Heimsoeth (1931) p. 85

⁷⁸ cf. Heimsoeth (1931) p. 83

con pocos de ellos tuve trato. Me surgió una lucha con las autoridades, por causa de unas lecciones que establecí los domingos por la mañana.⁷⁹

Entretanto, a mis 34, fruto del amor, nació nuestro hijo, brindándonos una felicidad muy inmensa a mi esposa y a mí. Dadas estas circunstancias, familiares y laborales, reconocí luego, en otro de mis escritos, la importancia fundamental **que las relaciones de humano a humano** tienen para el derecho y la moralidad: en el ámbito del “no-yo” no sólo están **los demás objetos del mundo**, sino también y más que nada **otras personas**, seres semejantes a nosotros y de similar valor, seres espirituales **personales, dotados de razón y libertad**, con quienes nosotros constituimos una **sociedad de espíritus**. “El ser humano llega ser únicamente ser humano entre los seres humanos. Si es que ha de haber seres humanos, entonces éstos tienen que ser varios.”⁸⁰

Desafortunadamente, a mis 37 fui destituido del cargo como extraordinario en esa universidad, acusado de ateísmo un año antes, por algo que escribí y publiqué en el periódico filosófico. Tal artículo lo antepuse al respectivo de uno de mis antiguos oyentes a fin de evitar malentendidos, ya que aquél suyo había versado sobre la evolución del concepto de religión, y que, yo, a pesar de vacilar profundamente con respecto a su contenido, lo aprobé para impresión.⁸¹ Allí expuse que Dios debe[ría] concebirse principalmente en términos morales: como el orden vivo que actúa eficazmente en-sí-mismo; y que, en nuestra condición de humanos no requeri[re]mos otro ni lo pod[r]emos captar.⁸² Así las cosas, Dios, como legalidad moral en concreto, tendría que ser independiente de la naturaleza, pero determinándola con toda su respectiva legalidad,⁸³ no como un orden ordenado (frío, rígido) y formal de leyes morales, sino como orden ordenante: vivo y actuante.⁸⁴ Mi [concienzuda, aunque realmente malinterpretada y menospreciada] postura fue que Dios es mucho más grande que la mente humana y sus muchas consideraciones [al respecto], y por ello, dije, que no lo debe[ría]mos considerar y concebir como un ser personificado. El universo es el sistema mismo de las ideas divinas, traducido en la realidad.⁸⁵ Mi sistema de idealismo trascendental había llegado ya hasta la doctrina moral, e incluso, en las lecciones orales, hasta los problemas de la vida religiosa.⁸⁶

Se encendió una discusión pública, como **persecución** por parte del Consistorio Supremo; las murmuraciones en los círculos de científicos y universitarios empeoraron la situación. Mis contestaciones, llenas de acerada ironía, no sólo no proporcionaron una mejor comprensión de mis pensamientos -éstos ya bastante mal entendidos y ridículamente desconocidos-, sino que atrajeron nuevos y más numerosos enemigos, colaborados por **radicalismos políticos**. En mi exigencia de libertad de pensamiento procedí a atacar con gran dureza al Gobierno; incluso una solicitud, de los estudiantes mismos pidiendo mi permanencia, fue rechazada.⁸⁷

⁷⁹ cf. Heimsoeth (1931) p. 86

⁸⁰ cf. III, 39. Citado a su vez por Coreth (2006) p. 245

⁸¹ cf. Heimsoeth (1931) p. 86-7

⁸² cf. V, 186. Citado a su vez por Coreth (2006) pp. 243-4

⁸³ cf. Heimsoeth (1931) p. 64

⁸⁴ cf. V, 381ss. Citado a su vez por Coreth (2006) p. 244

⁸⁵ cf. Heimsoeth (1931) p. 24

⁸⁶ cf. Heimsoeth (1931) p. 86

⁸⁷ cf. Heimsoeth (1931) p. 87

*Me defendí sin dejar de lado mi convicción verdaderamente piadosa, mi concepción clara en resguardo del verdadero sentido de la fe, a modo de indagación libre e independiente.⁸⁸ Mi apelación pública terminó truncada como infructuosa, mediante una carta abierta se llegó a equiparar a la filosofía en general, y a la mía trascendental, de nihilismo.⁸⁹ A fin de cuentas, no era mi supuesto ateísmo el que ellos perseguían, sino mi democratismo; aquél les sirvió de pretexto para deshacerse de mí. Mi despido, dado por irremediable aceptación, provocó que muchos estudiantes y algunos profesores abandonaran la institución misma. Sospecho que tal vez ya ni quede evidencia epistolar que demuestre tal persecución ideológica y burocrática. Ya no me cabía duda alguna que nuestra época estaba **moral** y **políticamente** torcida, **pedagógicamente desviada**, y con una insuficiencia espiritual y vacuidad religiosa por doquier.⁹⁰ Había una inaplazable e imperativa necesidad de cambiar por completo el sentido de la política y la moral social. La idea de la libertad debía ser central, como exigencia en el pensar, con el fin de lograr la autonomía moral de todos los individuos, donde el Estado apenas y fungiera como medio.⁹¹*

*Así las cosas, me vi forzado a trasladarme, con mi esposa y nuestro hijo hacia la capital, donde conocí a otros colegas y poetas; allí conseguí suficientes medios para vivir y afincarnos, esto mediante lecciones privadas -a las que los lugareños, **al no tener Universidad**, eran aficionados-, impartidas principalmente como **ciclos populares**, tenían un auditorio compuesto de **personas de todas las clases sociales**.⁹²*

Para entonces redacté también otro escrito: una declaración filosófica de mi teoría sobre la propiedad, como análisis histórico de las relaciones económicas en el continente y una propuesta política para reformarlas. Luego de un muy corto periodo, en el que estuvo afincado como profesor en otra institución, y tras la batalla en la cual el pequeño emperador aplastó nuestro ejército, me vi, nuevamente, forzado a huir, esta vez a la ciudad de aquel que tanto admiré, quien para entonces ya cumplía un poco más de dos años de fallecido. Si bien había muerto a una edad avanzada, no se había sobrevivido a sí-mismo; él había sobrevivido físicamente a una parte de sus opositores vehementes, pero moralmente a todos. Ya que la repercusión pública de un gran pensador dependerá siempre, en parte, de las condiciones de la oposición o del acuerdo en que se encuentre con su tiempo, el fuego de nosotros -como sus continuadores- sirvió para separar el oro puro de su filosofía de los ingredientes propios de la época, y presentarla en su puro esplendor.⁹³

*Dado que mis lecciones en la respectiva universidad de allí no obtuvieron mucha resonancia,⁹⁴ y que con la disolución del imperio nuestra patria quedó en parte diseminada a protectorado extranjero, reflexioné bastante al respecto, hilando así mis **“Discursos...”** con el propósito de redefinir y regenerar la nación mediante una nueva pedagogía. Los impartí durante unos domingos de invierno, en la sala redonda de la academia de ciencias. Dos años después de publicados, emprendimos, en la capital, la institución de una nueva*

⁸⁸ cf. Heimsoeth (1931) p. 15

⁸⁹ cf. Solé (2010)

⁹⁰ cf. Heimsoeth (1931) p. 23

⁹¹ cf. Heimsoeth (1931) pp. 73-4

⁹² cf. Heimsoeth (1931) p. 88

⁹³ cf. Sämtliche Werke, 1860. p. 3, nota necrológica citada y traducida a su vez por Disselkoen y Gutiérrez (2011) p. 31

⁹⁴ cf. Heimsoeth (1931) p. 90

Universidad, donde nuestro propósito fue, desde el inicio mismo, **la unidad de enseñanza e investigación**. Yo, por los votos unánimes de mis colegas, fungí durante un bienio como su primer rector electo. Desgraciadamente mi impetuosidad y celo reformista me ocasionaron nuevamente fricciones, por las cuales renuncié a mis 50 años.

Ahora, en mi decaimiento, soy muy consciente de los golpes de suerte, y de las contingencias económicas, editoriales, y logísticas que me llevaron a ser quien fui a lo largo de mi existir. Sin embargo, también mi aprovechamiento volitivo de éstas fue lo que efectivamente me impulsó en mi formación. La dura energía y voluntad, constituyentes del núcleo de mis fuerzas me hicieron un niño testarudo y voluntarioso, luego un joven lanzado con orgullo hacia lo alto; ambas, instancias que engendraron el gran luchador que siempre quise ser, incluso como filósofo,⁹⁵ que caprichosa y soberanamente enlazaba pensamientos, como ocupación más grata y natural de mi espíritu, **actuando por la palabra, educando y estimulando por el discurso**, cual paladín religioso de la libertad y de la vivacidad espiritual. Usando como mis armas el entendimiento, la dialéctica y la palabra agudamente pulimentada.⁹⁶ La especulación, o sea el reflexionar minuciosamente, llegó a ser la actividad central de mi vida, la necesidad más íntima de mi espíritu, me entregué a ella con placer y facilidad, y ella robusteció y elevó mi energía, esta última la concentré en el complejo de problemas estudiado, **haciendo accesible a otros lo contemplado**.⁹⁷ Aun así, nunca tuve como mi meta desarrollar una filosofía primera que fuera sólo especulación pura, que no tuviera conexión directa con la vida y la acción. Enfaticé, incansablemente, que mi filosofía se proponía guiar la conducta humana, y que su esencia misma era el reino de la vida y la experiencia.⁹⁸ Pues no es cierto que conozcamos las cosas simple y netamente por pensar en ellas, sino que las conocemos solamente al actuar **sobre** ellas, al modificarlas.⁹⁹ Nuestro intento de tener y ejercer control sobre la naturaleza no es un fin en-sí-mismo, sino simplemente un medio hacia la independencia moral y la sociedad justa. Nuestro conocimiento de la naturaleza es, apenas, el medio para y el resultado de alcanzar esas dos metas, perfección moral y autonomía absoluta.¹⁰⁰

Siempre me preocuparon más los **medios expresivos** que los **contenidos mismos**; quise por ello, tomar y aprender de los antiguos la **potencia** y la **eficacia** del **discurso**, en aras de formar mi propio estilo en la redacción escrita y hablada, cultivando también la actividad de traductor. Mi actuación por la pluma y la predicación tuvieron como propósito la influencia a los dotes de la imaginación en el carácter de mis lectores y auditores. Ya que el pensar y concebir son tan sólo un momento y punto de partida para la acción, cuanto **aprendí** y **comprendí** fueron **materiales educativos, medios, vías** para mi propia actuación futura: mediante la palabra viva y estimuladora.¹⁰¹ Mis metas políticas no podían ser alcanzadas sin mi epistemología, y mis fines epistemológicos no podían ser conseguidos sin mi política.¹⁰²

⁹⁵ cf. Heimsoeth (1931) pp. 11-2

⁹⁶ cf. Heimsoeth (1931) p. 15

⁹⁷ cf. Heimsoeth (1931) pp. 84-5

⁹⁸ cf. Beiser (2016) p. 39

⁹⁹ cf. Beiser (2016) p. 51

¹⁰⁰ cf. Beiser (2016) p. 52

¹⁰¹ cf. Heimsoeth (1931) pp. 30-1

¹⁰² cf. Beiser (2016) p. 40

Sólo tuve una pasión, una necesidad, un sentimiento pleno de mí-mismo: el de influir fuera de mí; cuanto más actuaba, tanto más feliz me sentía.¹⁰³ Quise hacerlo todo lo mejor posible; quise regocijarme conmigo mismo, por haberme conducido rectamente; quise compadecerme a mí-mismo, por haber cometido la injusticia, e incluso esta pena había de ser dulce para mí, pues era compasión de mí-mismo y prenda de futuro mejoramiento. Esta reflexividad moral y religiosa determinó desde dentro toda mi manera de pensar personal y, subsiguientemente, toda mi especulación. Partiendo de ella llegué al núcleo de mi voluntad vital.¹⁰⁴

*Espero que los hombres, en adelante, sepan dirigir el curso de nuestra patria, reafirmada y fortalecida con una identidad nacional, es momento de levantarnos de las cenizas en que nos han dejado las guerras del Emperador. Confío en que **pronto** suceda **su derrota**, y que no vuelva a ocurrir una masacre como la ya vivida en el continente durante esta época ambigua: de Revolución y Terror. Sólo en la contienda puede fructificar la verdad. El derecho a pensar libremente es la precondition para nuestro desarrollo como seres autónomos, sólo mediante su ejercicio mismo, uno llega a ser consciente de sí-mismo como ser racional, y por ende como agente moral, preparado para tomar responsabilidad de sus propias acciones.¹⁰⁵*

*Deseo que nuestro hijo, quien ya ha emprendido estudios de filología y filosofía, [ob]tenga y alcance como yo, una buena formación; para que, a su vez, cual quise hacerlo en él, **infunda a otros su pasión**, pues ¿qué hay más noble que el afán de actuar, de entusiasmar a los demás y de enderezar su mirada hacia lo más sagrado?¹⁰⁶*

Ojalá que la luz del entendimiento humano, y su razón, brillen para las futuras generaciones. Y que Dios, como orden moral imperante en el mundo, nos lleve a buen término”.¹⁰⁷

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

E d u c a d o r a d e e d u c a d o r e s

¹⁰³ cf. “Destino del hombre” II, 196, y I, 433. Pasajes citados a su vez por Heimsoeth (1931) p. 32

¹⁰⁴ cf. Heimsoeth (1931) pp. 33-4

¹⁰⁵ cf. GA I/1: 175. Citado a su vez por Beiser (2016) p. 47

¹⁰⁶ cf. Heimsoeth (1931) p. 14

¹⁰⁷ cf. Heimsoeth (1931) p. 21



Johann Gottlieb Fichte¹⁰⁸ es de quien trató esta historia, y es sobre quien discurriré principalmente, acá como mi autor principal. Él inaugura una actitud distinta a la griega clásica respecto de la enseñanza, según él, la educación no es objeto directo de la atención filosófica, sino un *momento* subjetivo inmanente a la esencia del filosofar. Como preámbulo y prerequisite del filosofar: condición localizada en la subjetividad del filósofo. Lo anterior en concordancia con la mentalidad idealista, vuelta en la inmanencia y la propia intimidad del sujeto, el cual no encuentra los objetos esparcidos en un exterior ajeno, sino al ahondar reflexivamente en su propia interioridad mental. (Artigas, José (1955) p. 99.)

Fichte, a modo semejante al de la *paideia* griega, quería manifestar en su vida las creencias y doctrinas que formulaba y seguía. Valga señalar lo que dice Heimsoeth al respecto:

“La obra de Fichte se halla situada en uno de los grandes recodos de la historia del pensamiento filosófico. Con ella comienza, en poderoso impulso, una serie cerrada de movimientos y sistemas filosóficos que, por su densidad, sus pretensiones y sus proporciones, pertenecen a lo más alto que el espíritu humano, en su afán inquisitivo, ha construido. La

¹⁰⁸ (Rammenau, 19 de mayo de 1762 - Berlín, 27 de enero de 1814) Filósofo alemán de gran importancia en la historia del pensamiento occidental. Como continuador de la filosofía crítica de Kant y precursor tanto de Schelling como de la filosofía del espíritu de Hegel, es considerado uno de los padres del idealismo alemán. Es el creador de la tríada dialéctica en su terminología tesis-antítesis-síntesis, que suele atribuirse a Hegel.

fuerza peculiar de intuición especulativa, que el espíritu alemán contenía en su intimidad y que en los cinco siglos anteriores había descargado una y otra vez en súbitas erupciones, rápidamente solidificadas en cumbres solitarias, se desenvuelve desde aquí en un amplio río.”

Heimsoeth (1931) p. 7

Ya habiendo introducido biográficamente a nuestro autor alemán, procedo a denotar su trasfondo histórico y cultural, del que emerge la *Bildung*.

¿En qué consiste la educación en el sistema escolar alemán? (el cómo y alcance de su posibilidad):

Norbert Elias (1987) nos recuerda que los conceptos son producidos en determinados contextos lingüísticos, que marcan su sentido en el momento en que se localizan dentro de ciertas tradiciones intelectuales, teniendo presente esto, me referiré a continuación a la especificación del concepto de *Bildung* como algo teórico e histórico, para dar respuesta a las siguientes preguntas, usadas a manera de directrices.

-¿Qué se entiende por este modelo educativo y cómo se le asumió con y en la formación?

-¿Hacia dónde apuntaba?

-¿Qué tipo de educación quería?

-¿Qué se proponía?

III. *Bildung* en Alemania

La idea de *Bildung* aparece por primera vez, en el místico alemán, **Meister Eckhart von Hochheim** (1260-1328) quien la definió como “un aprendizaje de la serenidad”, considerándola no como un aprendizaje cualquiera, sino como algo divino. Pues la palabra *Bildung* surge de una trascendental, que es *Bild*, significa imagen. De acuerdo con Meister Eckhart la educación del niño y del joven en el mundo medieval era un proceso donde el educador procuraba *formar* el alma del educando con miras a imitar la imagen según la cual fue creado por Dios. Cumplir este cometido sería el significado más profundo de la educación en el sentido de la *Bildung*. Sin esta referencia a la divinidad, podríamos decir que la *Bildung* es formar a alguien con respecto a su esencia. El término *Bild* denota entonces duplicidad, dado que contiene -como mencioné anteriormente- a la vez el concepto de *Nachbild* (imagen imitada o reproducción) y de *Vorbild* (modelo a imitar). (Dörr, Otto (2017) p. 151-2)

La *Bildung* va esencialmente vinculada a la cultura y designa en últimas “*el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del ser humano*”. (Gadamer (1965) p. 8) Con la *Bildung* uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En la formación alcanzada nada desaparece, todo se guarda. En esa medida, *Bildung* es un concepto histórico. Tanto así que no es sólo un vocablo que denote la formación y la cultura, pues, por ejemplo, *Bildungssystem* designa al conjunto de instituciones escolares y universitarias. (Pérez Herranz (2011) p. 10, nota al pie)

En Alemania particularmente se dio la progresiva manifestación de un espíritu crítico, esto, propiciado siglos antes por la Reforma, y que aparentemente impediría que algo tan bárbaro como la Revolución Francesa se repitiera allí. Valga a este respecto citar oportunamente al ensayista y poeta Heinrich Heine (1797-1856), en “*Sobre la historia de la religión y la filosofía en Alemania*”, citado a su vez por De Konick:

«Alemania, más rigurosa y profunda que Francia, debía comenzar por la Reforma, para pasar después a la filosofía, y sólo después llegar a la revolución política. Las cabezas que la filosofía tiene empleadas en la meditación pueden ser segadas a placer por la revolución; la filosofía, en cambio, no hubiera podido jamás emplear las cabezas que la revolución hubiese cortado antes. Así, pues, no tengáis ninguna inquietud, mis queridos compatriotas; la revolución alemana no será ni más bondadosa ni más dulce porque la crítica de Kant, el idealismo trascendental de Fichte y la filosofía de la naturaleza la hayan precedido. Estas doctrinas han desenvuelto unas fuerzas revolucionarias que no esperan más que el momento para hacer explosión y llenar el mundo de espanto y admiración. Entonces aparecerán unos kantianos que no querrán ya oír hablar de piedad en el mundo de los hechos más que en el de las ideas, y devastarán sin misericordia, con el hacha y la espada, el suelo de nuestra vida europea para extirpar en él hasta las últimas raíces del pasado. Recaerán sobre la misma escena unos fichteanos armados, en los que el fanatismo de la voluntad no podrá ser reprimido ni por el temor ni por el interés, porque viven en el espíritu y desprecian la materia, semejantes a los primeros cristianos, que no se pudo domeñar ni por los suplicios corporales ni por los goces terrestres. Sí, unos tales idealistas trascendentales, en una devastación social, serán todavía más inflexibles que los primeros cristianos, porque aquéllos soportaban el martirio para llegar a la beatitud celeste,

*mientras el idealista trascendental mira el martirio como pura apariencia y se mantiene inaccesible en la fortaleza de su pensamiento».*¹⁰⁹

Esto último lo traigo a colación, dado que por historia [bélica] sabemos muy bien que, en Alemania, efectiva y posteriormente hubo guerra y genocidio. Aun así, debo hacer la salvedad, esto no se le debe atribuir -a modo de causalidad directa y moral- al movimiento intelectual que hubo allí mismo en los siglos XVIII y XIX, pues se suele, erróneamente, imputar culpa y/o responsabilidad de una “*dictadura de la razón*” al pensamiento teutón -Fichte, como ya se dijo, es considerado el padre/fundador del nacionalismo alemán,¹¹⁰ noción ideológica que tuvo eco en otros pensadores-, a dicha *dictadura de la razón* se le endilgan tergiversaciones perversas tales del pensamiento, tan devastadoras como lo fueron el nazismo y su respectivo Holocausto. Es por ello menester mencionar, brevemente, también a otros 2 autores, **i)** uno inmediatamente anterior a Fichte como su más directa y personal influencia y figura de admiración, y **ii)** otro, como el máximo exponente del idealismo alemán. Esto en aras de contrastar conceptual y sinópticamente sus consideraciones con las de Fichte, para enmarcarlas en un contexto [crono-]lógico.

i) Immanuel Kant (1724-1804) en “*Sobre la pedagogía*” perfila un concepto de *Bildung*, referente a la educación temprana, durante la cual en el niño se van configurando unas conductas adecuadas (e.g. está al cuidado de sus padres para que no haga uso inapropiado de sus fuerzas). Valga decir que en esta concepción el sujeto no se [debe] forma[r] sólo a partir de experiencia sensible, sino de reflexión crítica. De modo que se denote la responsabilidad que se tiene al desarrollar los propios talentos. Kant incluso afirma que “*tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana.*” (Kant, Immanuel (1983) p. 32)

Podemos también rastrear un rasero kantiano, expuesto por Estanislao Zuleta, en el que son tres las exigencias racionales. **La primera** es pensar por sí-mismo (*sapere aude*), es decir, renunciar a una mentalidad pasiva que recibe sus verdades o simplemente las acepta de alguna autoridad; de alguna tradición, o prejuicio, sin someterlas a su propia elaboración, sin siquiera cuestionarlas; **la segunda**, ser capaz de ponerse en el punto de vista del otro, o sea, mantener por una parte el propio punto de vista pero ser capaz, por otra parte, de entrar en diálogo con los otros puntos de vista, en la perspectiva de llevar cada uno hasta sus últimas consecuencias, para ver en qué medida son coherentes consigo

¹⁰⁹ Citado por Artigas, José (1955). pp. 98-9, a partir de textualmente su misma traducción de la obra “*De la primacía del bien común*”, de Ch. De Koninck. Ed. Cultura Hispánica. Madrid, 1952. Nota a pie, p. 99

¹¹⁰ Por su texto “*Discursos a la nación alemana*”, publicado originalmente en 1808 como “*Reden an die deutsche Nation*”

mismos; y **la tercera**, llevar las verdades, ya conquistadas, hasta sus últimas consecuencias, de modo “*que si los resultados de nuestra investigación nos conducen a la conclusión de que estamos equivocados, los aceptemos*”. (Zuleta (1995) p. 25)

Así, queda condensado el objetivo de Kant sobre la educación: Mejorarse a sí-mismo, cultivarse a sí-mismo [...] crear moralidad en sí, eso es lo que el ser humano debe hacer.

ii) Hegel (1770-1831) en su “*Fenomenología del Espíritu*” da un matiz diferente para *Bildung*: el ser humano se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y lo natural, no tiene su modo de ser impuesto (como los demás animales) requiriendo por ello de la formación. (Hegel, Georg Wilhelm F. (2010) p. 579 ss.) Como un camino de ascenso a la generalidad, inhibiendo lo particular: el instinto o el deseo, en aras de conseguir una mayor libertad [frente al objeto: al mundo]. Para controlar la conducta y desarrollar el *espíritu*.

Hegel distingue dos clases de formación, una práctica: vinculada al trabajo, como distanciamiento de la inmediatez del deseo, la necesidad personal o interés privado; y la otra, teórica: una enajenación que lleve al ser humano más allá de lo que sabe y experimenta de modo directo, obligándolo a aceptar otros puntos de vista y la validez de otras cosas, que no necesariamente vayan acorde a su interés privado. De modo que, el ser humano, reconociendo lo suyo propio en lo extraño (como movimiento fundamental del espíritu) asciende desde su particularidad hacia lo espiritual, hallando en cosas como el idioma, las costumbres e instituciones de su pueblo, una esencia que tiene que hacer suya, dicho proceso, ya es *Bildung*, formación. Como movimiento de ambas, enajenación y apropiación, dejar de ser pura naturaleza para entregarnos al conocimiento de lo general, donde lo que se aprehende, lo que se conoce, a su vez nos determina, transformándonos. (Dörr, Otto (2017) p. 153)

Educadora de educadores

Intermedio, tanto en cronología, como en desarrollo conceptual tenemos a **Fichte**, quien, por su parte, menciona el propósito liberador de la educación, su finalidad u objeto:

*«Todo descansa en que [como persona] se sea íntimamente consciente de la propia libertad mediante el uso de ella misma con clara conciencia, y en que ella haya llegado a ser más valiosa para nosotros que todas las demás cosas».*¹¹¹

¹¹¹ “Segunda introducción a la Doctrina de la Ciencia” IIE WL, 10; B III, ss. 91-2.

Y arguye anhelando y abogando por un ideal, un propósito noble de la educación, que no siempre se realiza:

«Cuando en la educación, desde la más tierna infancia, sea el fin capital y la meta fijada sólo el desplegar la fuerza interior del educando...; cuando se empiece a formar al ser humano para su propia utilidad y como instrumento para su propia voluntad, pero no como instrumento inanimado para otros...»¹¹²

Aquí se pone al ser-humano como un fin en sí-mismo, de modo que ejerza su voluntad en aras de la educación, tanto así que, en lo que textualmente continúa, Fichte denota una distinción tajante en el ser humano como animal distinto en la Naturaleza, capaz incluso de llegar a desarrollar el genio filosófico:

«Mientras la educación, con o sin clara conciencia, se proponga el fin opuesto y sólo trabaje por obtener la posibilidad de ser utilizado por los demás, sin reflexionar que el principio utilizador está igualmente en el individuo, y que así extirpa las raíces de la espontaneidad en la primera infancia y habitúa al ser humano a no ponerse nunca por sí-mismo en marcha, sino esperar de fuera el primer impulso, resultará siempre un singular favor de la naturaleza que no se podrá explicar más y que, por ende, se llamará, con una expresión imprecisa genio filosófico, el hecho de que en medio y a pesar de la universal relajación se eleven algunos a aquel gran pensamiento».¹¹³

El cómo y el alcance

Fichte se ubica en una posición diametral a la actitud positivista, dándole énfasis al carácter de reciprocidad maestro-estudiante:

«La educación ha de resignarse a ser primero más negativa que positiva. Sólo acción recíproca con el educando, no acción interventora sobre él. Lo primero, hasta donde sea posible, es decir, la educación ha de proponerse lo primero, al menos siempre como meta, y ser lo segundo sólo allí donde no pueda ser lo primero».¹¹⁴

¹¹² “Segunda introducción a la Doctrina de la Ciencia” IIE WL, 10; B III, s. 92.

¹¹³ “Segunda introducción a la Doctrina de la Ciencia” IIE WL, 10; B III, s. 92.

¹¹⁴ “Segunda introducción a la Doctrina de la Ciencia” IIE WL, 10; B III, s. 92.

De ahí que, según Fichte, la colaboración del maestro con el educando implique la acción recíproca *con* en vez de la acción interventora *sobre* él. (Artigas, José (1955) p. 111) Ya que no es posible que el individuo conforme su carácter en la dirección de la moralidad sin el auxilio de la enseñanza, lo que significa la necesidad de intervención de ese otro agente que es el maestro o profesor. José Artigas luego lo [ex]pone en sus propias palabras:

“El educando no es un sistema rígido que pueda determinarse de antemano como la resultante de una composición de fuerzas. Es preciso contar constantemente con él y con su libertad y, merced a ésta, resignarse a resultados que en modo alguno pueden esperarse como necesarios y debidos. Allí donde inevitablemente termina el médico o el educador su inspección, comienza una zona complejísima, la intimidad de la naturaleza humana individual, donde, en último término, la libertad tiene la última palabra.” (Artigas, José (1955) p. 113)

Fichte recalca esto mismo:

*«La meta fijada y el fin capital de la educación debe ser exclusiva y simplemente el desplegar la fuerza interior del educando» [...] «cada cual tiene que contar con la espontaneidad del otro y no puede darle los pensamientos determinados, sino sólo la dirección para pensar por-sí estos determinados pensamientos. La relación entre entes libres es acción recíproca por medio de la libertad, en modo alguno causalidad por medio de una fuerza de acción mecánica».*¹¹⁵

Fichte en el cuarto de sus “Discursos a la nación alemana” definió tal nación, y lo hizo de modo amplio. Según él, existía una dicotomía entre las personas de ascendencia germánica. Pues hubo **1)** aquellos que abandonaron su patria (la cual él consideraba Alemania) durante el período de migración (del año 375 al 568) y fueron asimilados o se dejaron influenciar mucho por la lengua, la cultura y las costumbres romanas, y **2)** quienes se quedaron en sus tierras de origen, aferrados a su propia cultura. (Fichte, J. G. (1922) pp. 52-71)¹¹⁶

¹¹⁵ “Segunda introducción a la Doctrina de la Ciencia” IIE WL, 10; B. III ss. 92, 94.

¹¹⁶ 4th address: “The chief difference between the Germans and the other peoples of Teutonic descent”

Llegados a este punto tengo que aclarar el asunto de un aparente formalismo en cuanto la pedagogía de Fichte. Formalismo, en sentido general, denota la actitud subjetiva que prescinde en el objeto de su contenido o materia para tener en cuenta únicamente su forma; entendiendo, forma, en su acepción estrechamente kantiana, y no en la de elemento determinante que tiene en la filosofía platónica. Entonces, en Pedagogía el formalismo sería, según lo describe K. Friebe, la tendencia para la que el fin esencial y absoluto de la educación consistiera simplemente en el cultivo y perfeccionamiento de las energías, mientras que su adaptación a determinados objetos y relaciones quedase notablemente relegada. (K. Friebe (1902) p. 5.)¹¹⁷

En el tercero de sus “*Discursos...*” se propone como el objetivo de su pedagogía, el arte de elevar al ser-humano en su integridad, completa y absolutamente a la dignidad de ser-humano. Mediante el arte razonable y seguro de formar al estudiante para una pura moralidad. Para formar la voluntad al mismo tiempo que el espíritu del discípulo, donde la cultura intelectual será la luz inextinguible de su vida moral. (Fichte, J. G. (1922) pp. 36-51)¹¹⁸ La educación si ha de comprender en su tarea al ser humano entero, debe aplicarse a cultivar todas sus partes esenciales, sin excepción, y con la misma intensidad.

Carácter pedagógico de Fichte

Alexis Philonenko describe así la intención y el proyecto de Fichte:

*“Hay en él un celo pedagógico, un deseo de hacerse comprender; pero lo que él quiere enseñar no es solamente una verdad teórica, susceptible de una comunicación científica, sino una verdad moral, o si se prefiere, existencial, que supone en el otro un esfuerzo personal. Por eso Fichte tenderá siempre a la enseñanza oral y directa y, como Platón, desconfiará, en cierta medida del libro.”*¹¹⁹

E d u c a d o r a d e e d u c a d o r e s

Incluso Fichte le manifestaba a Kant un interés más amplio: el de desarrollar una doctrina que englobara al ciudadano.

“Mi plan con respecto al derecho natural, al derecho civil, a la doctrina de la administración del Estado sigue adelante, y puedo necesitar fácilmente la mitad de una

¹¹⁷ Citado y considerado a su vez por José Artigas (1955) p. 114

¹¹⁸ 3rd address: “*Description of the new education (continued)*”

¹¹⁹ Philonenko, Alexis (1973) en “*Historie de la Philosophie 2. Encyclopédie de la Pléiade*”, traducción al español (1980) “*Historia de la Filosofía*”, Volumen 7, Cap. VIII, p. 306

vida para la ejecución de este.” Carta de Fichte a Kant (20 de septiembre de 1793), Ak, XI, 2 carta 591 ss. 451-3. GA, III, 1, carta 160 ss. 431-2.¹²⁰

Diferencias esenciales

Mientras que Kant distinguía entre ciudadanos activos y ciudadanos pasivos, Fichte consideraba al ser humano como un valor superior y le concedía el derecho de elegir o rechazar la ciudadanía; Kant afirmaba que el Estado era un fin en-sí, Fichte sostenía que el Estado no es más que un medio, con el ser humano como único fin. Kant distinguía entre igualdad de derecho e igualdad de hecho, sin ver en la desigualdad económica algo que negase la igualdad jurídica, Fichte soñaba con la igualdad social pura y simple. Pasando de la doctrina de Rousseau a la de Pufendorf, Kant condenaba toda revolución, mientras que Fichte trataba de justificarla bajo su forma francesa. Respecto al estado natural del ser humano, Kant (como Hobbes) lo concebía como un estado de guerra, de ahí la necesidad del Estado, para poner término a la violencia; Fichte se le oponía afirmando “*Sé que usted se apoya en una maldad originaria del ser humano, de la cual no puedo llegar convencerme*”. En violenta polémica sobre el problema de la pena de muerte, Kant la justificaba, mientras Fichte la rechazaba. (Philonenko, Alexis (1980) pp. 308-9)

En el noveno de sus “*Discursos...*” Fichte describe el giro copernicano dado por la nueva pedagogía:

“El ser humano ha tenido, como regla la costumbre de tener al mundo sensible como el único real y verdadero; esto es lo que la educación proponía inmediatamente al discípulo; solamente después se pasaba al pensamiento que se sujetaba las más de las veces al mundo sensible, del que se convertía en servidor. La nueva educación transforma eso completamente y considera al mundo del pensamiento como el único verdadero y realmente existente, hacia este se debe conducir al estudiante desde el principio”. (Fichte, J. G. (1922) p. 156)¹²¹

Fichte en su décimo “*Discurso[s]...*” y basado parcialmente en Pestalozzi, define **la nueva educación nacional alemana**, como ateniendo, en su orden, en una primera parte: a las sensaciones, luego a las

¹²⁰ Traducida al español por Ochoa Disselkoe y Gutiérrez (2011) p. 76. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

¹²¹ 9th address: “*The starting-point that actually exists for the new national education of the Germans*”

percepciones, después a un sistemático arte de entrenamiento corporal, estos como medios y ejercicios preliminares a la segunda parte: la educación civil y religiosa. (Fichte, J. G. (1922) p. 169)¹²²

La religión, según Fichte, debe ser rigurosamente penetrada en su esencia, para ir más allá de su aceptación como conjunto de preceptos que conducen a los pueblos a realizar u omitir ciertas cosas y conductas sin pasar del valor de la mera superstición. (Artigas, José (1955) p. 119) De modo que la interna y verdadera religiosidad perfeccione en sí-mismo al ser humano, en su dignidad, como uno-consigo-mismo, perfectamente libre, claro y feliz.¹²³

La tarea educativa tiene su perfección en la conquista, por parte del estudiante, de una auténtica y verdadera religiosidad, ya que ante la moralidad desaparece toda ley exterior, así desaparece ante la religiosidad incluso la ley interior.¹²⁴

Como pudimos ver, en mi narración Fichte siempre se sintió movido e inspirado, en parte, por el aspecto religioso. Fue un carácter definitorio de su filosofía y persona:

“Desde su primera hasta su última obra fueron problemas y vivencias religiosas los que condujeron su pensamiento a las más hondas raíces de su convicción” Heimsoeth (1931) p. 12

Así, con tal manejo de la religiosidad, según Fichte, el ser humano llega a ser libre, superando lo temporal, ya sin temores o dudas respecto a la inmortalidad, pues los raciocinios demostrativos le son ahora ociosos, y sin esperar otra vida sucesiva: distinta a la terrena, se instala en la trascendencia, ya que a cada momento tiene y posee el vivir eterno, con toda su felicidad inmediata y enteramente.¹²⁵

E d u c a d o r a d e e d u c a d o r e s

Valga hacer la salvedad que el desconocimiento de la verdadera (forma) de religión, y como es practicada de modo tradicionalmente extraño en los sistemas dominantes estriba en que se ponga la eterna felicidad más allá de la tumba, sin sospecha de que se puede llegar a ser feliz a plenitud, en el

¹²² 10th address: *“Further definition of the German national education”*

¹²³ G g Z, 16.; B IV, s. 625.

¹²⁴ G g Z, 16.; B IV, s. 628.

¹²⁵ G g Z, 16.; B IV, s. 629.

acto, terrenalmente.¹²⁶ Independiente de que uno mismo tenga o no a este respecto una postura secular, esta visión conlleva consecuencias para la vida práctica, en lo estudiantil y cívico.

Fichte es consciente de que, aunque en su época (fines del siglo XVIII y comienzos del XIX), ambas, la filosofía y la orientación científica hacen *perecer* la superstición como claramente pensada y consciente, ellas dos no pueden poner en su lugar, dentro de la conciencia, a la verdadera religión.¹²⁷

La cuestión ahora es el ejercicio de un impulso que lleve al ser humano a reconocer la verdadera forma de religión y penetrarse de ella, esto por la excepcionalidad del objetivo. No hay como tal una nueva fórmula que garantice la segura y rápida difusión de la religiosidad, de allí que haya que proceder del mismo modo como hasta hoy han tenido lugar los perfeccionamientos en conceptos religiosos, esto es, por individuos aislados, que unilateralmente fueron atraídos, enardecidos y entusiasmados, por algún aspecto de la religión y tuvieron el don de comunicar su entusiasmo.¹²⁸

La educación civil: último e indispensable escalón

Dada la ocupación napoleónica a Alemania, los “*Discursos...*” de Fichte, publicados en 1808, quieren suscitar un cambio existencial en la actitud del pueblo, no como mera explicación de un repertorio de aspiraciones posibles, netamente dialécticas. (Artigas, José (1955) p. 122). De modo que tiene mucho sentido que él resalte el carácter cívico característico de la formación. Fichte considera nuestro esfuerzo por educarnos como una actividad política, cuyo propósito no es sólo moral -la completa independencia como nuestra meta-, sino político -en la medida en que nuestro fin es una sociedad terrenal perfecta-. A través de la educación y las muchas otras acciones intencionadas, el ser humano, se manifiesta como un animal diferente, sin por ello dejar de ser parte de la Naturaleza. Ubicando en su contexto moral y político el concepto fichteano de esforzarnos por educarnos, tenemos como conclusión que él ve, esto como una actividad política, y la solución al problema del escepticismo. Así las cosas, anticipa a Karl Marx (1818-1883), al considerar que todos los misterios de la filosofía trascendental se resolverán sólo a través de la práctica política. Entonces el conocimiento empírico no es el propósito, sino la recompensa de aquel individuo que se esfuerza en alcanzar al más alto bien: una sociedad fundada en los principios de la libertad, la igualdad y la fraternidad. (GA I/3: 31–32, 40)¹²⁹

¹²⁶ G g Z, 16.; B IV, ss. 629-630

¹²⁷ G g Z, 16.; B IV, s. 623.

¹²⁸ G g Z, 16.; B IV, s. 631

¹²⁹ citado a su vez por Beiser (2016) p. 52-3

Metafísica fichteana: rigurosa y originalmente idealista

El ser-humano, como individuo condicionado, no tiene una existencia propia, absoluta, e independiente más allá de la pura apariencia terrena (Artigas, José (1955) p. 123). Esto sirve de base y cimiento para que Fichte conciba a la Pedagogía como social, tanto rigurosa, como exaltadamente, lo expresa en una de sus lecciones, de “*Los caracteres de la Edad contemporánea*”

«la vida racional consiste en que la persona se olvide de sí-misma en la especie, ponga su vida en la vida del todo y la sacrifique a éste; la irracional, por el contrario, en que la persona no piense en nada más que en sí-misma, no ame nada más que a sí-misma y con relación a sí-misma». (G g Z, 3.; B IV, s. 429)

Hay un cambio de tono en el discurso de Fichte, entre las fechas de publicación respectivas de “*Los caracteres de la Edad contemporánea*” (1806) y su respectiva continuación en los “*Discursos a la nación alemana*” (1808) ocurrieron sucesos históricos¹³⁰ que dan cuenta de y justifican la moderación que maneja en los últimos, la urgencia de la derrota, que se intenta superar, impele a Fichte a acercarse a la concreto, para determinar rigurosamente su propio propósito descendiendo de la alta especulación a la cercanía de lo operable. El final del Sacro Imperio Romano nominal fue un factor importante para avanzar en la causa de los nacionalistas alemanes al eliminar los últimos vestigios de esa aparente unión alemana, despejando el camino para que una nación alemana emergiera en su lugar.

IV. Pertinencia del asunto

¿Qué tiene que ver todo eso con formación? ¿con la *Bildung*?

La cuestión de la formación y su relación respectiva con la enseñanza de la filosofía queda más que demostrada explícitamente en el caso de Fichte, todas esas anécdotas y situaciones alrededor de su vida personal y académico-profesional nos dan muestra precisamente de su concebir la filosofía como un estilo de vida que no fuera algo netamente académico, sino que influenciara en su proyecto mismo, más aún, que le hiciera pensar en beneficiar a gente de toda clase social, incluida la realeza y su respectiva influencia burocrático-estatal.

El Idealismo Alemán quería compendiar una concepción íntegra del ser humano. Lo expuesto y dilucidado acá no es una cuestión aleatoria, sino que tiene un sentido de verdad, ya que la persona y

¹³⁰ Como la batalla de Jena, a mediados de octubre de 1806 en la que Napoleón sitió la ciudad, que era coincidentalmente donde Hegel se encontraba en ese momento, culminando de redactar su “*Fenomenología del Espíritu*”, y con quien luego cruzó mirada transeúnte en la calle.

vida misma de Fichte ejemplifican qué es la *Bildung*. Con él y todo el momento cultural que vive Alemania a finales del siglo XVIII e inicios XIX, podemos entender cómo se afecta su manera propia de ver y comprender la filosofía, de entenderse a sí-mismo como intelectual, y de configurarse a sí-mismo. En reiteradas ocasiones he resaltado en **negrita** palabras y expresiones claves a este respecto, que indican particularidades esenciales de su propio pensamiento y modo de actuar: el “yo”, el “no-yo”, la acción, la voluntad, la formación, la conciencia, la influencia en otros, la Revolución, los principios, su sistema de pensamiento, la juventud estudiosa, sujeto y objeto, la elocuencia, ciclos populares, clases sociales, unidad enseñanza-investigación, entre otras. De igual modo, aunque en menor medida, ocurre con *mi* historia de Aristóteles y Alejandro, que funge como precursora antiquísima de la de Fichte, apuntando semejanzas entre los conceptos de *paideia* y *Bildung*, en especial la responsabilidad ético-política de ser maestro.

Consecuencias logístico-educativas

Como mencioné en mi narración, tanto trajín académico en la vida de Fichte tuvo sus consecuencias: él junto a Humboldt tuvo la iniciativa de crear una Universidad en Berlín, donde confluyeran la enseñanza y la investigación, dado su espíritu y carácter sirvió como su primer rector, electo y efectivo durante dos años. Tras los cuales debió renunciar, nuevamente por diferencias ideológicas que repercutían como chocantes contra el parecer de sus colegas. Finalmente, pareciera una culminación trágica de su vida el que por una pandemia (de tifo) muriera a sus 51 años. Lo que he querido también denotar es el carácter humano y cotidiano de él y su entorno, puede sonar a verdad de perogrullo, pero su humanidad (como condición) es la que me resulta llamativa, por más académico e ilustrado que fuera, tenía su parte *mundanal*, fue en cierta medida un romántico, esposo y padre, un piadoso creyente, y un apasionado docente, que vio en su profesión un método efectivamente transformador de su sociedad.

Llegados a este punto quiero señalar la colaboración que tuvo **Wilhelm Von Humboldt**, quien refunda la universidad alemana en el siglo XIX, encontrado con esta tradición del concepto de *Bildung*, él le añade a éste la necesidad de la transmisión del saber, sin por ello desconocer el carácter formador (anteriormente descrito). (Dörr, Otto (2017) p. 154) Así, la Universidad humboldtiana, con su desarrollo de la relación maestro-estudiante, el cultivo de la ciencia, y la formación del carácter, permitía que el individuo se formara con el trabajo, el estudio, la investigación, y el vínculo con el maestro. Este modelo de universidad reunió las características de la educación en el sentido de la *Bildung*, de modo que teniendo en cuenta sus resultados (creadores e investigadores en el campo de la

medicina, de las ciencias naturales, y ciencias del espíritu -ciencias humanas-) se pueda ver en ella un modelo de la educación ideal. (Dörr, Otto (2017) p. 154)

Wilhelm von Humboldt, como otros contemporáneos, exigió la independencia de la ciencia, la integración de las humanidades y las ciencias naturales, y la unidad de enseñanza e investigación hace 200 años. La universidad, que se abrió en 1810 según sus ideas, se convirtió rápidamente en un lugar animado de discusión para académicos conocidos como Hegel, el abogado de Savigny o el doctor Hufeland. Después del establecimiento del Imperio Alemán en 1871, el Alma mater de Berlín se convirtió en la universidad más grande y prestigiosa de Alemania. Las ideas de Humboldt se extendieron por todo el mundo y crearon muchas universidades del mismo tipo. 29 premios Nobel, como Max Planck, Robert Koch o Fritz Haber, han investigado allí. Otto von Bismarck, Heinrich Heine y Karl Marx fueron matriculados como estudiantes en la universidad.

Durante el nacionalsocialismo (1933 a 1945), la universidad era un lugar de apoyo entusiasta para el propósito de organizarse en silencio, desafortunadamente sólo ocurrió en raras ocasiones de resistencia. Fue difícil comenzar de nuevo en ruinas físicas y morales. A partir de 1946, bajo la atenta mirada de las potencias ocupantes soviéticas, la actividad docente se reanudó en edificios que en algunos casos fueron severamente destruidos. En 1949, la universidad recibió los nombres de los hermanos Alexander y Wilhelm von Humboldt.

El contenido del curso, el curso y las condiciones de investigación cambiaron bajo la influencia de las reformas universitarias en la República Democrática Alemana en 1950/51 y 1967/68 en el sentido de la ideología comunista. Con la reunificación alemana en 1990, la universidad tuvo la oportunidad de abrir nuevos caminos, aunque también de continuar sus tradiciones más antiguas.

E d u c a d o r a d e e d u c a d o r e s

V. Corolario

Situación global

Tras las dos guerras mundiales surgió la denominada sociedad posmoderna, Otto Dörr menciona que este estilo de vida posmoderno conlleva unos peligros para el proceso educativo. En la sociedad posmoderna se ha privilegiado con amplitud la instrucción sobre la formación, esto es, transmisión de ciertos conocimientos no siempre suficientes, sin por ello aspirar a formar el carácter del niño (luego joven) en el sentido de la *Bildung*. Ésta tan determinante en la historia de occidente, dado que España,

Francia, e Inglaterra han tenido similitudes en el modelo educativo, dando como resultado (gracias a otras condiciones como la economía, y el colonialismo) un conjunto de genios, personas ilustradas que produjeron conocimiento y lo pusieron a un beneficio de la sociedad.

El modelo de *Bildung*, no es que haya sido calcado aquí en Colombia, sino transliterado. Es una apropiación de ese modelo, que sirvió para la escuela universal, la escuela de los sistemas de instrucción pública aliados con el Estado. Actualmente persiste, en Colombia incluida, una división entre universidades que investigan, y universidades que se limitan a formar profesionales y técnicos. Donde el mercado, como regulador en cuanto a creación, crecimiento y calidad universitarias, ha pervertido el sentido original de la institución educativa surgida en la Edad Media, con raíces de la paideia griega, que aspiraba a con-formar al niño y al joven respecto de una esencia. Confundiendo ahora educación con información, haciendo ya primar esta última sobre la formación, y la instrucción mecánica sobre el pensar por sí-mismo (como iniciativa y capacidad creadora), menoscabando el dar razón de los saberes, la pregunta, la crítica, la argumentación y refutación, el pensamiento complejo y contextualizado.

De allí que sea urgente, apremiante, imperativo el innovar críticamente mediante la filosofía, ya que es el ejercicio de una actividad profundamente humana: pensar. no como acción individual y privada, sino como carácter público e intersubjetivo que envuelve al individuo en interacción con los otros y lo otro (el mundo). Un saber inquieto, no limitado a acumular información. Un deseo nunca realizado a plenitud, pues su búsqueda no se compendia en lograr respuestas sino en suscitar nuevas preguntas; las respuestas exactas tienden a inmovilizarnos en el confort de la certeza, mientras que las preguntas desestabilizan, alientan, conspiran, fustigan. Es un saber que tiene a la base el reconocimiento de la propia ignorancia (“Sólo sé que nada sé”), y es esta afirmación la que mueve, impulsa el deseo de saber.

E d u c a d o r a d e e d u c a d o r e s

Valga también decir que por cuenta de la tradición curricular anglosajona tomó más preeminencia la cuestión y secuencia de los contenidos. La enseñanza de la filosofía en las aulas de escuelas y universidades en la actualidad ha reducido la filosofía misma a un academicismo que, a su vez, la limita a ella a la ética, como colección inerte de doctrinas, teorías y nombres. Esta formalización la ha convertido en un asunto distante, aburrido y muy enredado dentro de los círculos no-filosóficos; contrario al tiempo en que fue practicada en sus inicios dentro del mundo griego como un asunto

cotidiano, ha pasado en las sociedades actuales a ser un asunto netamente de círculos de especialistas. (Espinel (2014) p. 1)

Así las cosas, dicho sea de paso, la invitación es a que como docentes renovemos nuestra vocación y propósito de modo consciente. Válgame para este fin citar a Pestalozzi, quien también influenció a Fichte a este respecto:

“En tanto los maestros no se tomen la molestia o no sean capaces de infundir en sus pupilos un vivo interés por aprender, no tienen derecho a quejarse de su falta de atención ni de la aversión de algunos niños hacia la enseñanza. Si pudiéramos ser testigos del indescriptible aburrimiento que invade el alma infantil cuando se pasan una tras otra las fatigosas horas ocupándose en cosas que no causan ningún aliciente en los niños ni pueden parecerles de alguna utilidad, y si quisiéramos acordarnos de esos mismos hechos que nos ocurrieron en nuestra propia infancia, no nos extrañaríamos ya más de la pereza del escolar que se arrastra hacia la escuela como una babosa.”¹³¹

Interrogantes: resueltos y pendientes

Ya que la filosofía es constitutiva de la *Bildung*, se nos abre una serie de preguntas y cuestionamientos respecto de la enseñanza misma de la filosofía. A este respecto Espinel nos da unas luces:

“¿cuáles son las características y condiciones de la pregunta filosófica? La pregunta filosófica es una pregunta abierta, crítica, disidente, atenta a otras voces. Por eso no toda pregunta es una pregunta filosófica y, ni siquiera, una buena pregunta. Más aún, aquí no debe haber pretensión de dar respuestas definitivas, no se debe confiar en el autoritarismo, ni en los dogmas, tampoco se debe caer en posturas ingenuas, inocentes o sectarias.”
(Espinel (2016) p. 25)

una educación filosófica da prioridad a la formación sobre la información. En ella la enseñanza de las distintas áreas se da de manera filosófica, es decir, se propone un ejercicio de pensamiento crítico, y no la asimilación de un cuerpo teórico o de información. (Espinel (2016) p. 29)

¹³¹ Pestalozzi, J. H.; “*Cartas sobre educación infantil*”, editorial Tecnos, Madrid, 2006, pg. 123.

Sin embargo, haciendo caso al carácter nunca definitivo y siempre inquisitivo de la filosofía misma, planteo, como cierre, unos interrogantes que inviten a la reflexión continúa y constructiva sobre los desafíos docentes que como filósofos enfrentamos.

Al enseñar la filosofía se suele dejar de lado dos preguntas grandes y constitutivas sobre lo que se hace:

1) La pregunta por la filosofía, ¿qué se entiende por ella? Dado que la manera cómo se entienda esta ciencia (en cuanto saber) determina el modo en que uno se relaciona con ella y la construye. Más aún cuando se la enseña, pues se está poniendo a otros sujetos en relación con esta. A veces se le tiene en una concepción, pero en la práctica se muestra otra cosa, distinta. De ahí que sea necesario actualizar esta pregunta.

2) ¿Por qué enseñar Filosofía? Si se entiende la filosofía como un cúmulo de teorías, de sistemas, su enseñanza consistiría en la transmisión de una enseñanza que ya está dada; pero si se entiende la filosofía como una práctica (ejercicio permanente) ¿qué se puede enseñar de ésta? ¿Se puede enseñar y/o acompañar como mediador dicho ejercicio?

De modo que una pregunta ulterior clave sería ¿quién es el profesor de filosofía? A esto aúno otras de Espinel *¿Es posible enseñar el ejercicio filosófico? ¿Cómo se enseña un ejercicio, una práctica, una actitud, una forma o modo de ser? ¿Qué mutaciones, variaciones o desplazamiento tendrían que implementarse dentro de las prácticas de enseñanza de la filosofía para llegar a pensarse en un escenario en el que se lleve a cabo un ejercicio filosófico que por supuesto, no desdeñe la historia de la filosofía, ni la tradición, ni las ideas de pensadores actuales y de otras épocas y latitudes?* [Espinel (2014) p. 4]

E d u c a d o r a d e e d u c a d o r e s

Bibliografía:

*Textos fuentes principales:

-Fichte, J. G. (1922) *“Addresses to the German nation”* translated by R. F. Jones, M.A. and G. H. Turnbull, M.A., PH.D. Chicago and London, The open court publishing company, 1922. Pdf available at <https://ia800201.us.archive.org/9/items/addressestogerma00fich/addressestogerma00fich.pdf>
<http://www.zeno.org/nid/20009166882>

“Destino del hombre”

-Gadamer, Hans Georg (1965) *“Wahrheit und Methode”*. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck)
en español (1984) *“Verdad y Método”*. Salamanca: Ediciones Sígueme

-Hegel, G.W.F. (1832). Werke, Band XVIII, Philosophische Propädeutik, Erster Cursus, Paragraph 41
en español (2010). *“Fenomenología del espíritu”*. Madrid: Abada Editores

-Kant, Fichte, Schelling, Hegel *“Correspondencia”* Traducción al español por **Hugo Ochoa Disselkoen y Raúl Gutiérrez** (2011) Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

-Kant, Immanuel (1983) *“Pedagogía”*. Madrid: Akal.

-Philonenko, Alexis (1973) *“Fichte”* en *“Historie de la Philosophie 2. Encyclopédie de la Pléiade”*,
en español (1980) *“Historia de la Filosofía”*, Vol. 7, Cap. VIII, pp. 302-56. Siglo XXI Ed.

*Libros especializados:

-Elias, Norbert (1987) *“El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas”*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

-Espinel Bernal, Óscar Orlando - [et. al.]. (2016) *“Pensar a la intemperie: ensayos filosóficos”*
Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. 2016. ISBN: 978-958-763-185-2
194 p.

que incluye entre otros:

-Espinel Bernal, Óscar Orlando *“Sobre la idea de una educación filosófica”* pp. 15-34

-Friebe, K. (1902) *“Pädagogische Versuche in der Kantischen Schule”*, 1902

-Heimsoeth, Heinz (1931) *“Fichte”* Traducción al español por Manuel García Morente. Revista de Occidente, Madrid. 1931.

-Ipland, J. (1998). *“El concepto de “Bildung” en el neohumanismo alemán”* Bogotá: Hergué Editorial.

-Jaeger, Werner (2010) *“Paideia: los ideales de la cultura griega”* Bogotá. Fondo de Cultura Económica.

-Noguera Ramírez, Carlos Ernesto. (2012) *“El Gobierno Pedagógico: Del arte de Educar a las tradiciones pedagógicas”*. 1a ed., Siglo Del Hombre S.A., 2012.

-Zuleta, Estanislao (1995) *“Educación y democracia”* Medellín: Hombre Nuevo Editores.

*Artículos varios:

-Artigas, José (1955) *“El tema de la educación en Fichte”* Revista de estudios políticos, ISSN 0048-7694, N° 82, 1955, págs. 97-130. Archivo PDF <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2128863.pdf>

-Beiser, Frederick (2016) *“Fichte and the French Revolution”*, en *“Cambridge companion to Fichte”* pp. 38-64

-Bolívar, Antonio; y Domingo, J. (2006). *“La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual”*, Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 7 (4): Art. 12.

Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>.

-Dörr, Otto (2017). *“La educación como formación (Bildung)”*. Rev. Gaceta de Psiquiatría Universitaria. (Universidad de Chile) 2017; Vol. 13; n° 2: pp.150-155

-Espinel Bernal, Óscar (2014) *“Filosofía, prácticas de sí y arte de vivir”*. Revista Fermentario, 8 (2). Recuperado de <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/175/224>

-Espinel Bernal, Óscar (2020) *“Innovation and Critique: Passages of a Polymorphic Relation”* © Springer Nature Singapore Pte Ltd. 2020. M. A. Peters, R. Heraud (eds.), *“Encyclopedia of Educational Innovation”* https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_216-1

-Porta, Luis (2010): *“La investigación biográfico-narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar Botía”*, en: Revista de Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Año 1 – Número 1. Julio de 2010. Pág. 181-201. ISBN: 1853-1318; ISBN en línea: 1853-1326. http://fh.mdpu.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/14

-Vázquez Rodríguez, Fernando (2007) *“Sobre educación y formación: Diez razones para incorporar la narrativa a nuestro oficio de maestros”* pp. 65-71. y *“La autobiografía como herencia socrática”* pp. 111-122. en *“Educar con Maestría”*, Universidad De La Salle.

*Biografías:

Aspectos de, e histórico-comparativos sobre Aristóteles, Filipo, y Alejandro Magno, además de otros fragmentos de referencia, consultados en:

-Andrews, Evan (2016). *“What was the Gordian Knot?”*. History (T.V. Network) <https://www.history.com/news/what-was-the-gordian-knot>

-Appian, History of the Syrian Wars, §10 and §11 at <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=App.+Syr.+2&fromdoc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0230#note1>

- Barnett, C.** (1997) *“Bonaparte”*. Wordsworth. ISBN 978-1-85326-678-2.
- Beach, Chandler B.** (1914) -editor- *“The New Student's Reference Work”* Vol. I; F. E. Compton and Company, Chicago (1914)
<https://ia802704.us.archive.org/16/items/newstudentsrefer01beaciala/newstudentsrefer01beaciala.pdf>
- Bose, Partha** (2003). *“Alexander the Great's Art of Strategy”*. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin. ISBN 978-1-74114-113-9.
https://books.google.com.co/books?id=KZII8k24niIC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Burger, Michael** (2008). *“The Shaping of Western Civilization: From Antiquity to the Enlightenment”*. University of Toronto Press. p. 76. ISBN 978-1-55111-432-3
[https://books.google.com.co/books?id=J2OaAgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Burger,+Michael+\(2008\)+The+Shaping+of+Western+Civilization&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjJ8emgsPrpAhVRUt8KHdR8ANwQ6AEIKDAA](https://books.google.com.co/books?id=J2OaAgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Burger,+Michael+(2008)+The+Shaping+of+Western+Civilization&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjJ8emgsPrpAhVRUt8KHdR8ANwQ6AEIKDAA)
- Cawthorne, Nigel** (2004). *“Alexander the Great”*. Haus Publishing. ISBN 978-1-904341-56-7.
https://books.google.com.co/books?id=oxyz0v9T74sC&pg=PA42&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Danforth, Loring M.** (1997). *“The Macedonian Conflict: Ethnic Nationalism in a Transnational World”*. Princeton University Press. ISBN 978-0-691-04356-2.
https://books.google.com.co/books?id=ZmesOn_HhfEC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Dillon, John M.** (2004) *“Morality and Custom in Ancient Greece”* Indiana University Press. pp. 187–88. ISBN 978-0-253-34526-4.
- Diodorus Siculus** (1952) In Twelve Volumes. **Vol. VII. Books XV, 20 - XVI, 65.** The Loeb Classical Library. Printed in Great Britain. 1952.
<https://ia801606.us.archive.org/25/items/B-001-002-515/B-001-002-515.pdf>
- Durant, Will** (1939). *“The Life of Greece. The Story of Civilization.”* 2. New York: Simon and Schuster.
- Düring, Ingemar** (1957) *“Aristotle in the Ancient Biographical Tradition”* Almqvist & Wiksell in Komm p. T44a-e.
- Filonik, Jakub** (2013) *“Athenian impiety trials: a reappraisal”*. Dike (16): pp. 72–73.
<https://riviste.unimi.it/index.php/Dike/article/view/4290/4399>
- Gigon, Olof** (2017) [1965] *“Vita Aristotelis Marciana”* Walter de Gruyter. ISBN 978-3-11-082017-1 p. 41
- Gilley, Dawn L.; Worthington, Ian; Roisman, Joseph;** (2010). *“Alexander the Great, Macedonia and Asia”*. In Roisman, Joseph; Worthington, Ian (eds.). *“A Companion to Ancient Macedonia”*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 186–207. ISBN 978-1-4051-7936-2.

<https://archive.org/download/AncientMacedonia/Ancient%20Macedonia.pdf>

-Goldsworthy, A. (2003). *"The Fall of Carthage"*. Cassel. ISBN 978-0-304-36642-2.

-Green, Peter (1991) *"Alexander of Macedon"* University of California Press ISBN 978-0-520-27586-7 pp. **58-9**

-Green, Peter (2007). *"Alexander the Great and the Hellenistic Age"*. London: Phoenix. ISBN 978-0-7538-2413-9.

-Hammond, Nicholas Geoffrey Lemprière; Walbank, Frank William (2001). "A History of Macedonia: 336–167 B.C. vol. 3 (reprint ed.). Oxford: Clarendon Press of the Oxford University Press. ISBN 0-19-814815-1. <https://books.google.com/books?id=qpb3JdWuDQIC>

-Hammond, N. G. L. (1998) *The Genius of Alexander the Great*. "Chapter One: The boyhood of Alexander" Chapel Hill: The University of North Carolina Press. ISBN 0-8078-4744-5.

-Haase, Wolfgang (1992). *Philosophie, Wissenschaften, Technik*. Philosophie (Doxographica [Forts.]). Walter de Gruyter. ISBN 978-3-11-013699-9.

-Heckel, Waldemar; Tritle, Lawrence A., eds. (2009). *"The Corinthian League". Alexander the Great: A New History*. Wiley-Blackwell. p. 99. ISBN 978-1-4051-3082-0
<https://books.google.com.co/books?id=7ZPcdr5yYs0C&pg=PR15&dq=Heckel,+Waldemar;+Tritle,+Lawrence+A.,+eds.+2009+Alexander+the+Great:+A+New+History.&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKewiDhaSvsfrpAhWmhOAKHVymBj4Q6AEIYDAF>

-Holland, Tom [historian] (2003). *"Rubicon: Triumph and Tragedy in the Roman Republic"*. Abacus. ISBN 978-0-349-11563-4.

-Hornblower, Simon & Spawforth, Antony eds. (1999) *"Hecataeus"* in *Oxford Classical Dictionary* 3rd. ed. Oxford; Oxford University Press 1999 pp.670-1;
<https://ia801407.us.archive.org/11/items/hornblower-simon-spawforth-antony-the-oxford-classical-dictionary-1999/HORNBLOWER%2C%20Simon%3B%20SPAWFORTH%2C%20Antony%20-%20The%20Oxford%20Classical%20Dictionary%20%5B1999%5D.pdf>
map at <http://www.henry-davis.com/MAPS/Ancientimages/109A.GIF>

-Iron Maiden (1986) *"Alexander the great"* track n° 8 de *"Somewhere in time"* EMI Records. (1986) Letra de **Harris, Steve**; producido por **Birch, Martin**
<https://www.youtube.com/watch?v=1oTEQf1d9Iw>

-Jones, W. T. (1980) *"The Classical Mind: A History of Western Philosophy"* Harcourt Brace Jovanovich. ISBN 978-0-15-538312-8 p. **216**

-Lane Fox, Robin (1980) *"The Search for Alexander"* Boston: Little Brown & Co. ISBN 978-0-316-29108-8. pp. **65–66; 72**

-McCarty, Nick (2004) *"Alexander the Great"* Camberwell, Victoria: Penguin. ISBN 978-0-670-04268-5 pp. **15-16; 30-31;**

-Ogilvie, Marilyn Bailey; Harvey, Joy Dorothy (2000) *"The Biographical Dictionary of Women in Science: L-Z."* Taylor & Francis. ISBN 978-0-415-92040-7

https://books.google.com.co/books?id=LTSYePZvSXYC&pg=PA1444&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

-Plutarch (1919) p. Part 1, 7:7 in *"Plutarch – Life of Alexander (Part 1 of 7)"*. Loeb Classical Library http://penelope.uchicago.edu/Thayer/e/roman/texts/plutarch/lives/alexander*/3.html

Plutarch 1919, XI, 2 in *"Caesar"* Perrin, Bernadotte Ed.

<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.01.0244:chapter=11&highlight=alexander>

-Renault, Mary (2001) *"The Nature of Alexander the Great"* Penguin. ISBN 978-0-14-139076-5 p. 44; 45-47; 61-62

-Russell, Bertrand (1972) *"A history of western philosophy"*. Simon and Schuster. ISBN 978-0-671-31400-2

-Sánchez, Juan Pablo (2018). *"How suspicion and intrigue eroded Alexander's empire"*. *History Magazine*. National Geographic. <https://www.nationalgeographic.com/history/magazine/2018/09-10/alexander-the-great-murder-conspiracies-history/>

-Shields, Christopher (2016) *"Aristotle's Psychology"*. In Zalta, Edward N. (ed.). Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2016 ed.)

-Stoneman, Richard (2004). *"Alexander the Great"*. Routledge. ISBN 978-0-415-31932-4.

-Wood, Michael (2001). *"In the Footsteps of Alexander the Great: A Journey from Greece to Asia."* University of California Press. ISBN 978-0-520-23192-4.

<https://books.google.com.co/books?id=5wDWn1dL6HMC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

-Yenne, Bill (2010). *"Alexander the Great: Lessons from History's Undefeated General"*. New York City: Palgrave Macmillan. ISBN 978-0-230-61915-9.

Aspectos biográficos de Johann Gottlieb Fichte y de su hijo, Immanuel Herman, consultados en:

-Baggeson, Jens *Letter from, to Karl Reinhold*. Quoted in Editor's *"Introduction to Fichte, Early Philosophical Writings"* London: Cornell University Press, 1988.

-Breazeale, Daniel; Fichte, Johann (1993). *"Fichte: Early Philosophical Writings"*. Cornell University Press. pp. 2; 4; 7

-Breazeale, Daniel, *"Johann Gottlieb Fichte"*, The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2012 Edition), Edward N. Zalta (ed). <http://plato.stanford.edu/archives/spr2012/entries/johann-fichte>

-Coreth, Emerich. S.J. *"Dios en la historia del pensamiento filosófico"* Ediciones Sígueme, Salamanca. 2006

-Fallbacher, Karl-Heinz “*Fichtes Entlassung: Ein Beitrag zur Weimar-Jenaischen Institutionengeschichte*”, Archiv für Kulturgeschichte 67 (1985), pp. 111-135;

-Fichte, J. G. “*Gesamtausgabe der bayerischen Akademie der Wissenschaften*”, ed. Reinhard Lauth, Hans Jacob (Stuttgart 1964ff.), Pt. 1: Werke, Vol. 6, pp. 72f.;

-Green, Garrett (1978) “*Introduction to Attempt at a Critique of All Revelation*” Cambridge University Press. 1978

-Gilman, D. C.; Peck, H. T.; Colby, F. M., eds. (1905). “*Fichte, Johann Gottlieb*”. New International Encyclopedia (1st ed.). New York: Dodd, Mead.

-Hartmann, Karl (1904), “*Fichte, Immanuel Hermann (von)*”, in *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB) (in German), vol. 48, Leipzig: Duncker & Humblot, pp. 539–552

<https://ia800205.us.archive.org/35/items/allgemeinedeutsch48lili/allgemeinedeutsch48lili.pdf>

<https://www.deutsche-biographie.de/sfz15977.html#ndbcontent>

-Heimsoeth, Heinz (1931) “*Fichte*” Traducción al español por Manuel García Morente. Revista de Occidente, Madrid. 1931.

-Humboldt, Universität zu Berlin “*Das moderne Original der Reformuniversität*” <https://www.hu-berlin.de/de/ueberblick/geschichte/abriss>

“*Geshichte*” <https://www.hu-berlin.de/de/ueberblick/geschichte>

-Mackey, Albert G. ed. (2003). “*Fichte as a Freemason*” in “*Mackey's National Freemason*” October 1872 to September 1873 p. 430. ISBN 9780766157170

-Pestalozzi (1821), Preface [1797] “*Enquiries into the Course of Nature in the Development of the Human Race*”

-Rines, George Edwin, ed. (1920). “*Fichte, Johann Gottlieb*”. Encyclopedia Americana.

-Rosen, Michael (2013) “*Fichte's Way*” in “*The Nation*” september 2-9, 2013 issue

<https://www.thenation.com/article/archive/fichtes-way/>

-Solé, María Jimena (2010) “*Jacobi contra Fichte, el Mesías de la razón pura*”, Revista de Estud(i)os sobre Fichte [En línea], 1 | 2010. <https://journals.openedition.org/ref/pdf/332>

Canción citada en los epígrafes:

-Pink Floyd (1979) “*Another brick in the wall pt. 2*” track n° 5 de “*The Wall*” Harvest Records (1979)
Letra de **Waters, Roger**; producido por **Ezrin, Bob; Gilmour, David; Guthrie, James; Waters, Roger**.