

Universidad de Costa Rica

Sede Rodrigo Facio

Facultad de Letras

Escuela de Filosofía

El pensamiento pedagógico de Fichte

Memoria del Seminario de Graduación para
optar por el grado de Licenciatura en la Enseñanza de la Filosofía

Carlos Leitón Chaves

B23635

Ignacio Salas Hernández

B26056

Joan Cordero Redondo

B01914

Steven Acuña Cascante

B20047

Universidad de Costa Rica
Escuela de Filosofía
Defensa Pública
Celebrada el 17 febrero de 2021

“Esta Memoria de trabajo del Seminario de Graduación fue aceptada con distinción por el Tribunal Examinador de la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado de Licenciatura en la Enseñanza de la Filosofía,”



Dra. Jaqueline García Fallas

Representante del Decano

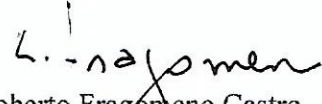
Facultad de Letras



Dr. Lorenzo Boccafogli

Representante del Director

Escuela Filosofía



M. Sc. Roberto Fragonero Castro

Director del Seminario



M. Sc. Rocio López Fallas

Asesora

Lic. Carlos A. Rodríguez Ramírez

Asesor



Carlos Leitón Chaves

Sustentante

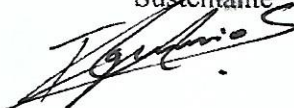


Joan Cordero Redondo

Sustentante


Ignacio Salas Hernández

Sustentante



Steven Acuña Cascante

Sustentante



Índice

Resumen	3
PRIMERA SECCIÓN	4
PRIMERA PARTE	6
1. Justificación	6
2. Objetivos	6
3. Definición del problema	7
4. La discusión en torno al pensamiento pedagógico en la Alemania de finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX	8
SEGUNDA PARTE	11
5. Estado de la cuestión	11
6. Metodología	19
SEGUNDA SECCIÓN	20
Introducción a la Segunda Sección (1, 2, 3 y 4)	22
PRIMERA PARTE	27
Capítulo 1. (I, II, III, IV y V)	27
Capítulo 2, A). (I y II)	37
SEGUNDA PARTE	43
Capítulo 2, B). (I y II)	43
Capítulo 3. (I, II, III y IV)	51
TERCERA SECCIÓN	59
Introducción a la Tercera Sección (1 y 2)	61
PRIMERA PARTE	63
Capítulo 4	63
1. La herencia kantiana en el pensamiento filosófico fichteano y algunos apuntes biográficos. (I y II)	63
2. Elementos para un pensamiento pedagógico de Fichte, A), (I y II)	55
SEGUNDA PARTE	69
Capítulo 4	69
3. Elementos para un pensamiento pedagógico de Fichte, B) (I y II)	69
4. Relaciones filosóficas y pedagógicas entre Fichte y Pestalozzi. (I y II)	73
CUARTA SECCIÓN	76
Conclusiones	76
PRIMERA PARTE	77
SEGUNDA PARTE	82
TERCERA PARTE	89
Referencias	93

Resumen: Esta memoria graduación es el resultado de una investigación originada a partir de lo sugerido en el seminario de graduación *Tema de investigación Filosofía de la educación* impartido en el primer periodo y segundo periodo del curso lectivo 2020, para optar por el título de *Licenciatura en la Enseñanza de la Filosofía*. El presente estudio se constituye en cuatro secciones. La primera es metodológica, la segunda y tercera es el desarrollo investigativo (a partir de lo planteado en la parte que le precede) y la cuarta sección es conclusiva.

El objeto del trabajo es el pensamiento pedagógico de Fichte; el contexto del problema es la libertad y la herencia del kantismo; esto puede verse en la primera sección. En la segunda sección queda evidenciado el sistema filosófico de Fichte, preliminarmente, y la construcción del pensamiento pedagógico del autor en segunda instancia; también, se resaltan las relaciones estrictamente educativas entre éste y Pestalozzi. En la cuarta sección se realizan las conclusiones desprendidas del desarrollo desde una perspectiva curricular del lugar de la filosofía en el ámbito educativo nacional costarricense. El objetivo general del trabajo es construir una trama conceptual pedagógica de la filosofía de Fichte, al tiempo que se plantean como objetivos específicos 1) establecer las características esenciales del pensamiento filosófico de Fichte, 2) construir los elementos de un pensamiento pedagógico en Fichte, 3) determinar las relaciones entre Fichte y la pedagogía de Pestalozzi, y 4) actualizar el pensamiento filosófico de Fichte.

Fichte no entendió la pedagogía como un arte de la enseñanza de contenidos en el sentido moderno del término, tampoco lo entendió como una ciencia de la enseñanza. La pedagogía en Fichte no refiere a la didáctica ni a los métodos, técnicas y estrategias de enseñanza, tampoco a paradigmas educativos. Pedagogía, en este autor, refiere una actividad/acción moral de perfección del género humano dentro del proyecto de la filosofía moderna de autonomía del individuo y libertad de pensamiento y de agencia del sujeto. De modo que este estudio, al tener como pretensión investigativa la generación de un pensamiento pedagógico en Fichte, a partir de algunas obras filosóficas, tiene en su inverso entonces como límite la no consideración de otras obras filosóficas escritas por Fichte y no ocuparse más allá de lo pedagógico.

En cuanto a lo metodológico, se consideran las obras *Algunas lecciones sobre el destino del sabio*, *Fundamento del derecho natural* (Jena 1794-99), y los *Discursos a la nación alemana* (Berlín 1800-14). Siendo así, una vez construido el pensamiento pedagógico de Fichte, se considera el pensamiento educativo de Pestalozzi para determinar relaciones entre ambas postulaciones. De Pestalozzi se valoran las obras *Leonardo y Gertrudis* (1781/7) y *Cartas sobre la educación infantil: Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1801). Por último, al haber establecido estos objetivos, a modo de cierre, se procede a generar una crítica, determinación y recomendaciones, a partir del pensamiento pedagógico de Fichte, sobre la realidad educativa de la filosofía en Costa Rica.

PRIMERA SECCIÓN



FICHTE IN LATER YEARS.
From a drawing by Büry.

Figura 1. Fuente: The Open Court (1910, p. 578).

PRIMERA PARTE

1. Justificación

Se ha elegido este tema en virtud de la importancia que representa contar con una fundamentación teórica de la práctica docente. Se considera que la propuesta filosófica de Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) puede proveer precisamente ese basamento teórico.

Ocuparse de construir la pedagogía de Fichte es mostrar de manera unificada y configurada lo que en toda la obra aparece en dispersión. Esto implica estudiar y entender la filosofía de Fichte, a su vez, supone aprender y transformar a Fichte, es decir, captarlo en sus condicionamientos y presentarlo de frente al mundo actual, esto es: aprehenderlo. Pero entonces ya no se trata simplemente de construir la filosofía de la educación de Fichte, sino de interpretar su legado filosófico y hacerse cargo de su herencia.

Por otra parte, interpretar es apropiarse y la apropiación de Fichte revaloriza la categoría de libertad, autonomía, pensamiento genuino y sujeto moderno, si se entiende por estas la autoconstitución, la integración subjetiva al propio tiempo y a la propia sociedad.

Cuando la contemporaneidad política, social y económica se caracteriza por la generación de sujetos sin individualidad y de individualidades sin capacidad de distinción, remitir al tema pedagógico posiciona de nuevo el derrotero de toda una generación de librepensadores a la cual perteneció Fichte. Por tanto, la capacidad de acción es un valor de la modernidad filosófica, pero también es, a este tiempo, una exigencia ética mediada por la pedagogía: *sapere aude*.

Ciertamente el énfasis puesto por Fichte en la importancia de la constitución de sujetos libres para la construcción de comunidad, se relaciona con sus motivaciones más profundas de un posicionamiento político y educativo. Esta Memoria pretende asumir el quehacer docente desde esta fuente, ya que la considera de gran valor y utilidad en cuanto permite, además, reflexionar sobre la práctica docente desde la realidad nacional costarricense.

2. Objetivos

La presente Memoria tiene por objetivo general construir una trama conceptual pedagógica de la filosofía de Fichte en relación con los aportes de Pestalozzi y las experiencias de prácticas educativas desde una perspectiva teórica.

Por su parte, los objetivos específicos son:

1. Establecer las características de la herencia kantiana en el pensamiento filosófico fichteano a través de la obra *Algunas lecciones sobre el destino del sabio* y otros apuntes biográficos.

2. Construir los elementos de un pensamiento pedagógico en Fichte.
3. Determinar las relaciones entre Fichte y la pedagogía de Pestalozzi.
4. Actualizar el pensamiento filosófico y pedagógico de Fichte.

3. Definición del problema

La filosofía de Fichte es profunda en su investigación y amplia por la variedad de temas tratados, al punto que constituyó uno de los grandes sistemas filosóficos acaecidos a finales del siglo XVIII e inicios del XIX; no obstante, no registra un tratado de pedagogía ni tampoco un estudio extenso del tema. Por esto, se determina que pedagogía remite al pensamiento filosófico relativo a la educación y la educación es el ejercicio de la cultura en los individuos, la cual precisamente opera como condición de posibilidad de la humanidad (educabilidad).

Este trabajo se ocupa de la filosofía de la educación en Fichte (pedagogía) y al encargarse, exclusivamente, de estudiar un aspecto singular de su filosofía, deja de lado otros, tales como la cuestión metafísica, el derecho, la economía, la corporalidad, el sentimiento, la imaginación y la religión. El estudio tiene por objetivo la construcción de una trama conceptual de la pedagogía de Fichte (o sea, del pensamiento filosófico relativo a la educación) y para hacerlo considera las obras *Algunas lecciones sobre el destino del sabio*, *Fundamento del derecho natural* y *Discursos a la nación alemana*, al tiempo que pretende establecer una serie de razones por las cuales ocuparse de Fichte en el hacer-educar resulta importante.

Para aprehender las líneas generales de la filosofía de la educación fichteana (pedagogía), se destina el tercer objetivo, el cual ofrece un análisis de aquellas ideas que Fichte considera que también se encuentran en el trabajo del pedagogo suizo Johan Heinrich Pestalozzi. Estas coincidencias, explícitamente señaladas por Fichte, son un insumo fundamental para aprehender la propuesta fichteana con miras a hacerse cargo del legado filosófico-pedagógico del autor, objetivo central de la investigación.

Este trabajo supone que Fichte merece un lugar en la historia de la filosofía, en otras palabras, pone de relieve un problema de índole meta-histórico, pues tradicionalmente se parte de la asunción previa de un concepto y de una ideología¹ en relación con la historia de la filosofía, la cual está en función de determinarle un sitio al filósofo por orden de importancia o vigencia a sus personajes. Fue Hegel principalmente quien transmitió una determinada imagen de Fichte; en esta, Fichte representó la tesis del idealismo subjetivo, Schelling la del idealismo objetivo y Hegel la del idealismo absoluto, a modo de cierre del sistema. De tal modo, la lectura de Fichte superado por

¹ Por ideología se entiende aquí un determinado lugar de “enunciación”. Se dice lugar de enunciación desde la tradición filosófica desarrollada y aportada por Hegel, Gadamer, Ricoeur y Foucault. Por su parte, en la tradición marxista, “ideología” es falsa conciencia.

Hegel, presenta a su vez una relación de Fichte con Hegel y de Fichte consigo mismo. Según lo primero, la herencia de la filosofía no es más que lo construido por Hegel sobre Fichte. Por lo segundo, se trata de la consistencia del sistema filosófico de Fichte en cuanto a la tensión entre espíritu y letra: Fichte acometió la exposición de su sistema de la *Doctrina de la ciencia* al menos 15 veces y entre su estadía en Jena y Berlín se evidencia un enfoque distinto de los temas y objetos tratados².

El siguiente trabajo se circunscribe en el ámbito de la reflexión teórica sobre la praxis educativa. El objeto de estudio es el pensamiento filosófico de Fichte relativo a la educación (pedagogía). Específicamente, se toma como insumo teórico la propuesta del autor para pensar la praxis educativa y así dotar de significancia filosófica a la educación. Principalmente interesa rescatar las categorías filosóficas relativas a la intersubjetividad, la libertad, el libre pensamiento, la formación educativa y ética. Por su parte, el trabajo no desarrolla una investigación sobre la didáctica ni sobre la metodología de la enseñanza de la filosofía, es decir, no se ocupa de las técnicas, los recursos, las herramientas, así como tampoco del currículo y el lugar de la disciplina filosófica en este.

4. La discusión en torno al pensamiento pedagógico en la Alemania de finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX

En este tramo de la Memoria se constatan, aunque de manera sucinta, los antecedentes filosóficos relativos a la educación que en el tiempo de J. G. Fichte (1762-1814) influyeron en la construcción y propuesta del pensamiento pedagógico. Sirva esta adenda para tramitar brevemente la reconstrucción histórica en la cual la pedagogía se desarrolla en Alemania a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, al tiempo que se presentan los debates entre varias opciones y concepciones filosóficas.

Entre los principales hitos que conforman el contexto intelectual de finales del siglo XVIII y principios del XIX se destaca la recepción en Alemania de las ideas de J. J. Rousseau (1712-1778) relativas a la educación. En el *Contrato social* (1762) y *Emilio, o de la educación* (1762), Rousseau había propuesto la idea pedagógica, según la cual, la persona que se encontraba en la etapa de la niñez debía desarrollarse con la mayor libertad posible; estas ideas pedagógicas se desprendían de la idea de *naturaleza*³ tal y como la había entendido Rousseau.

² En la obra de Fichte se pueden distinguir dos periodos de pensamiento, uno durante su estancia en Jena y otro en la ciudad de Berlín; aunque es posible distinguir un tercer periodo, el cual sucedió antes de la llegada a la ciudad de Jena.

³ Para un análisis más profundo de esta polémica, puede verse de Quintana (2007), el artículo *El concepto de naturaleza y de estado de naturaleza en Pestalozzi*.

Por otro lado, según lo expuesto por Safranski (2009), J. F. Herder⁴ (1773-1803) reaccionó oponiéndose y criticando la vuelta a la *naturaleza* tal y como lo proponía aquel; proponía más bien una idea de la historia humana que estaría incardinada en el proceso evolutivo de la *naturaleza* y no desarraigada de esta. Herder tampoco compartía la idea de los mecanicistas franceses, según la cual la historia no tendría ningún fin en sí misma, sino que consideraba que la misma tenía una teleología, aunque no pudiéramos conocerla de antemano:

Todo instante, toda época contiene sus propios desafíos y una verdad que es necesario captar y configurar. De ese modo, Herder se halla en profunda contradicción con Rousseau, para quien la civilización actual representa una forma de decadencia y alienación. (Safranski, 2009, p.25)

El posicionamiento de Herder, junto con propuestas como las de G. P. Lessing (1729-1781) y C. Wolff (1679-1754), entre otros, configuraron el contexto intelectual en el cual se fraguaron las ideas de Fichte. En este mismo ambiente intelectual de tránsito entre el siglo XVIII y el siglo XIX, también fue determinante el papel de la *Schnepfenthal Institution*, fundada por C. G. Salzmann (1744-1811), institución cuyo funcionamiento tuvo como fundamento las ideas pedagógicas de Rousseau⁵. También dentro de los márgenes del debate que suscitó la idea de *naturaleza* en el contexto filosófico de cambio de siglo, se dio la propuesta de Johann Friedrich Herbart (1776-1841) de fundar la pedagogía no desde la filosofía, sino desde las ciencias empíricas⁶.

A su vez, I. Kant (1724-1804) acometió importantes aportes sobre la reflexión pedagógica en consideración del avance y expansión del punto de vista filosófico moderno, ilustrado y cosmopolita.

Por otra parte, la publicación en 1796 de la segunda novela de J. W. Goethe (1749-1832), a saber, *Wilhelm Meister*, fue un acontecimiento de alta relevancia, incluso al punto que terminó constituyéndose en un modelo para las *Bildungsroman*. De acuerdo con Escudero (2008), la novela de Goethe mostraba claramente la tensión entre potencialidad y actualidad, esencia de la *Bildung* hegeliana, a la vez que reflejaba en el sujeto las tensiones propias del tiempo presente. Este elemento particular siempre estuvo presente en las discusiones pedagógicas de la época.

⁴Safranski (2009) lleva a cabo un análisis detallado de la relación Herder-Rousseau en el capítulo primero de su *Romanticismo una odisea del espíritu alemán*.

⁵ Domínguez (2020), da cuenta detallada del desarrollo de la polémica en torno a lo pedagógico en la Alemania de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, sobre todo en lo referente a la preocupación de Fichte por el tema en su período de Jena.

⁶ Según Herbart, la ética y la psicología son ciencias empíricas; y la pedagogía se identifica más con éstas que con la filosofía.

Otra obra de gran interés entre los autores e interesados en lo concerniente con la *formación* es *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* de F. Schiller (1759-1805), del año 1795. En este libro, Schiller se ocupa de lo atinente a la formación de la humanidad para una sociedad racional y libre, por medio de la unión de la razón y la sensibilidad en el momento unitivo del juego.

La reflexión y debate en torno a lo pedagógico es uno de los temas centrales del ambiente intelectual alemán. Los posicionamientos desarrollados y asumidos por los intelectuales son múltiples y variopintos. Pero es J. F. Pestalozzi (1746-1827) uno de los más representativos intelectuales de este tiempo. Pestalozzi atrajo muchos seguidores, como es el caso de Fichte, pero también tuvo críticos, como es el caso de J.G. Sauer y de F. Johannsen.

En 1788 Fichte lee de Pestalozzi la novela *Leonardo y Gertrudis*. Pero para el año 1793, el aprecio y conocimiento de la obra ya era rotundo⁷. Fichte y Pestalozzi compartieron, entre otras cosas, el interés por la educación para todos los ciudadanos⁸, dentro del contexto de una Alemania que lejos de ser unificada, tendía a la división.

El tema es de relevancia de por sí y lo será también más adelante, cuando Fichte, principalmente en sus *Reden an die deutsche Nation* (1807), se ocupe del proyecto pedagógico nacional de Alemania. Por su parte, Pestalozzi también leyó a Fichte, viéndose específicamente influenciado por su *Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre* (1794-1797). Un elemento de central importancia es el hecho que Fichte consideró a Pestalozzi como un pedagogo (de origen) alemán, toda vez que, según el mismo Fichte, la lengua es la que determina la pertenencia cultural (identitaria).

A pesar de lo variado que resultó el panorama filosófico de cambio de siglo respecto a la determinación, corrientes e influencia del desarrollo de la pedagogía, los orígenes y anclajes del pensamiento educativo de Fichte siempre se adscribieron al progreso del conocimiento humano, la justicia, la autodeterminación y la libertad. La capacidad de comprensión de las vicisitudes del tiempo presente de Fichte le permitió proponer un proyecto filosófico educativo moderno y nacional, caracterizado por un amplio conocimiento antropológico y del idealismo trascendental.⁹

⁷ Para una revisión más detallada de la construcción de la relación conceptual entre Fichte y Pestalozzi se puede ver de Rivera (2020) el título “Fichte y Pestalozzi. Sobre la educación del pueblo.” *Cadernos de Filosofía Alema.* v.25, n.2 pp.155-171

⁸ Horlacher (2011) da cuenta de los intentos de Pestalozzi por materializar este interés, y de las dificultades a las que se vio enfrentado.

⁹ Quintana (2013) ha puesto un fuerte énfasis en esta categoría, al comparar los diversos sistemas pedagógicos, y específicamente para situar la propuesta de los principales representantes del idealismo alemán. A su vez, la pedagogía de Fichte claramente no es una pedagogía empírica (Herbart y sus seguidores).

SEGUNDA PARTE

5.1. Breve estado de la cuestión en el ámbito nacional

En *Fichte y las raíces de la filosofía contemporánea* (1972), Francisco Álvarez González acomete una presentación general de la filosofía de Fichte que tiene como objeto “estimar [...] el *porcentaje* de vigencia de cierto número de ideas, intuiciones o temas fundamentales... en el curso del pensamiento contemporáneo” (Álvarez, 1972, p. 5). En esta presentación de la filosofía de Fichte se exponen las principales tesis de su sistema y se remarca la herencia de Fichte en relación con Kant.

La intención de la obra es determinar las raíces de la filosofía contemporánea desde la perspectiva de Fichte. Además, dicho texto de Álvarez González tiene un elemento que guarda mucha relación con la forma en la cual fueron presentadas por Fichte varias de sus obras, se compilan una serie de lecciones universitarias, las cuales, en el caso de Álvarez, fueron la de la Universidad de Concepción de Chile en el año 1970 y la de la Universidad de Costa Rica en 1971.

Desde el punto de vista temático, Álvarez González se ocupa del dualismo kantiano, la teoría de la ciencia y su respectivo fundamento entendido como acción, la yoidad y la intersubjetividad, la deducción, espacio y tiempo de los yoos finitos. Además, se ocupa de presentar las ideas filosóficas de Fichte relativas a la historia, el Estado y la moral.

Tal obra es básica e introductoria. Es especializada solo en la medida en que se ocupa de Fichte, la contemporaneidad filosófica y sus orígenes, pero no porque sea profunda, novedosa o amplia en información o interpretación. Esto es evidente y anunciado por el autor cuando señala que las lecciones están construidas con un lenguaje básico, asequible y sin mayor profundidad que lo ameritado en la ocasión. Así mismo, en el planteamiento sobre la importancia y vigencia de Fichte, Álvarez González indica que uno de los problemas enfrentados por la filosofía de Fichte frente a la contemporaneidad es que su obra no se le reconoce como una estación obligatoria de estudio a fondo en la tradición histórica filosófica, y en los casos en los cuales sí se le concede reconocimiento y estudio, se le cataloga como autor de una filosofía extremadamente oscura y difícil de entender.

Otra obra del mismo autor, también dedicada a Fichte, es *El pensamiento de Fichte* (Álvarez, 1989). Se divide en cuatro apartados, uno dedicado a Fichte y el pasado filosófico, dos apartados dedicados a los conceptos centrales de la filosofía fichteana, a saber “La intuición intelectual y la yoidad” y “La intuición intelectual y la deducción” respectivamente, y un apartado final a manera de conclusión intitulado “Hombre, sociedad e historia”, en el cual se ofrece una caracterización de la visión de la filosofía deducida de asumir el idealismo de Fichte en oposición al así llamado “dogmatismo”.

La obra de Álvarez es una amplia introducción al pensamiento del autor, ofrece al lector interesado una muy completa indicación de las influencias de Fichte, así como de los autores y corrientes filosóficas que en él influyeron. A pesar del despliegue de erudición que supone la obra, no deja de ser un libro eminentemente introductorio al igual que las lecciones de 1972, ya que no ahonda en ningún aspecto particular de la obra de Fichte, más bien ofrece una visión panorámica del autor.

Por otra parte, los trabajos de José Soto Bonilla, aparecidos en la *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, se titulan “Fichte y la dialéctica como a priori” (1975) y “Antonio Rosmini y la unidad como exigencia en los sistemas del idealismo trascendental” (1977). Pese a tener un sistema en común, el proceder de Fichte es totalmente distinto del manejo explicativo de Kant. Esta es una de las primeras impresiones que da José Soto Bonilla en su texto “Fichte y la dialéctica como a priori”, en donde invita a inmiscuirse en una filosofía que “consiste en invertir por completo el modo de pensar en la meditación filosófica” (Soto, 1975, p. 25).

El autor (Soto 1975) se encarga de poner en la palestra nociones como la autoobservación (ese fijate en ti mismo, en el sentido fichteano), la libertad, la conciencia y la necesidad. Soto (1975) parte de escudriñar estos conceptos para ir divisando pretensiones en la filosofía de Fichte, en otras palabras, la principal pretensión es utilizar la filosofía misma como herramienta para hallar el fundamento de la experiencia.

De esta manera, Soto (1975) se inscribe en la tradicional disputa entre las antagónicas posiciones del *idealismo* y el *dogmatismo*. Posiciona los argumentos fichteanos acerca de ambas cosmovisiones y discute sus alcances y problemas, al tratar de generar una perspectiva amplia de qué significaba filosofar sobre estos tópicos en la época de Fichte.

Esta obra (Soto 1975) permite filtrar ciertos conceptos en Fichte y obtener elementos explicativos por parte del autor, al fomentar discusiones guiadas por la óptica plasmada en el artículo. Esto implica mirar a través de, atravesar el texto de forma guiada. Empero, la idea principal es que las nociones de Soto permitan generar más preguntas y cuestionamientos, tanto a Fichte como a las interpretaciones suscitadas por parte de Soto.

En el texto “Antonio Rosmini y la unidad como exigencia en los sistemas del idealismo trascendental” se encuentra, nuevamente, la intención por explorar ópticas en las filosofías dedicadas al idealismo trascendental. La intención de Soto (1977) es “recoger algunos problemas críticos de ese periodo filosófico, relacionados con los grandes sistemas del idealismo trascendental, concretamente con algunas de las elaboraciones de Fichte y Schelling que suscitaron serios estudios críticos por parte del filósofo italiano Antonio Rosmini (1797-1850)” (p. 85).

Soto (1977) también se preocupa por analizar la perspectiva de Rosmini. Esta, por su parte, se concentra en criticar la aparente arbitrariedad en la reducción de entes que realiza Fichte. Rosmini, según lo esbozado por Soto, ataca esa reducción fichteana y tilda de arbitraria la imposición filosófica de establecer un absoluto, de establecer el Yo como fundamento. Una de las principales críticas versa sobre la contradicción, según Rosmini, situada en la construcción del concepto de *conciencia* en Fichte, pues asevera que resulta problemático el creer que todo se debe hallar a través de la conciencia, cuando eso obliga a salir de la conciencia, pues “sale fuera de sí misma y se dirige hacia una ultraconciencia que ya no es más conciencia y se proyecta a un Yo anterior al yo (empírico)” (Soto, 1977, p. 89).

Dicha obra facilita ahondar sobre los argumentos creados por Rosmini en contra de algunas nociones clave en el sistema filosófico fichteano. De esta manera, Soto (1977) brinda la posibilidad de extraer contenidos valiosos, pues confronta las propuestas fichteanas con “rivales” intelectuales al arrojar perspectivas antagónicas que brindan un balance más amplio acerca de lo esgrimido en la filosofía de Fichte.

Otra obra dedicada al pensamiento de Fichte es el texto de Serrano del año 2016, aparecida en la *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica* y titulada “Fichte hoy: derechos humanos, posmodernidad y filosofía de la historia”. El autor presenta la figura de Fichte y su pensamiento como una muy bien lograda idea de sistema filosófico moderno que, sin embargo, no supo ser comunicada efectivamente o que, en su defecto, no supo ser interpretada acertadamente en su época. En la obra de Fichte se registran elementos y apuntes de una filosofía de la historia y filosofía de derechos humanos.

La propuesta de Serrano sitúa en el concepto de Yo de Fichte el origen del idealismo, así como las implicaciones de esta filosofía en el punto precursor o cuando menos potencial de

las bases de toda una tendencia de la filosofía occidental contemporánea hacia una descripción de los derechos fundamentales o de los derechos humanos como aquellos susceptibles de no ser enajenados y lo hacía en el contexto de dos escritos que llevaban por título nada más que *Reivindicación de la libertad de pensamiento* y *Contribuciones para la rectificación del juicio del público sobre la revolución francesa* (Serrano, 2016, p. 131).

El tema de la posmodernidad ingresa en el texto a propiciar el reconocimiento del debate que se desarrolla tanto en la posmodernidad como en el idealismo. Este debate gira en torno al sujeto. La mención al proyecto posmoderno radica en que su cometido era cambiar la perspectiva de lo que se entendía como sujeto, modificar qué se había concebido desde la modernidad como *subjetividad*.

Es en ese sentido que da el señalamiento que Fichte se introduce en el idealismo de finales del siglo XVIII para cambiar la perspectiva de sujeto y de subjetividad, con el fin de cambiar la idea cartesiana, prekantiana y presentar, en cambio, un sujeto que hacía compatible la filosofía de Kant con la Revolución Francesa, con la libertad.

Respecto a la filosofía de la historia, Serrano se pronuncia en el entendido de una ficción práctico-moral para describir el presente y sus caracteres. Se entiende entonces la filosofía de la historia como la distinción y determinación de aquellos hechos relevantes de los que no lo son. Según esto, Fichte concibe el curso de la historia como el resultado de una decisión que es, en último término, moral, al servicio de la libertad, en otras palabras, lo que da luz a los hechos.

Retorna Serrano así a la idea de que en el pensamiento fichteano se verifica que la lectura y la existencia de los derechos humanos cambian la perspectiva del mundo. En efecto, estos se consideran como el último reducto de moral en el mundo de la globalización y, en ese sentido, la propuesta de Fichte se mantiene actual gracias a las consideraciones de la libertad humana y el sujeto que construye.

Con estas ideas que presenta el autor sobre la relevancia de la figura de Fichte y su pensamiento, se rechaza esa *visión* de Fichte como un autor transitorio entre Kant y Hegel. Al contrario, Serrano (2016) argumenta que Fichte propició el auge y el avance del pensamiento filosófico y de propuestas teóricas que, luego de un estudio dedicado, puede dar con expresiones filosóficas tales como las que configuran los derechos humanos y tener incluso alcance en el movimiento de la posmodernidad, al menos en cuanto al cambio de perspectiva sobre el aspecto relevante de ambas propuestas, el sujeto, la subjetividad y, por tanto, la libertad.

Roberto Fragomeno, en el texto *Las palabras intermitentes* (2018), específicamente en el capítulo titulado “Nación”, apunta algunos elementos sobre la categoría de “nación” en la obra de Fichte *Discursos a la nación alemana*. De este modo, el valor de la obra radica principalmente en la atención, significado y aportes del nacionalismo en los sistemas políticos latinoamericanos.

Fragomeno acomete una exposición sobre los alcances del proyecto nacional fichteano y sostiene que la educación y el proyecto político van de la mano. La educación es política porque es el camino hacia la transformación de la realidad. En cuanto a la categoría “pueblo”, este remite a la configuración del sujeto colectivo en el cual confluyen la historia, el lenguaje, la lucha política e interpretativa.

Por último, la tesis doctoral del profesor Prendas-Solano, titulada *La construcción del Estado-Nación: “El Estado Comercial Cerrado” de J. G. Fichte* (2019), recopila un completísimo estado del arte sobre la filosofía de Fichte.

5.2 Breve estado de la cuestión en el ámbito internacional y antecedentes sobre el tema

Los estudios actuales sobre Fichte son prolíferos en sus contenidos y perspectiva. A pesar del poco reconocimiento filosófico que ha tenido hasta no hace poco, la figura de Fichte ha venido cobrando importancia dentro de la literatura especializada. En habla española se cuenta ya con la mayoría de obras traducidas, de las cuales algunas, si bien fueron traducidas durante la mitad del siglo pasado, ahora resultan accesibles debido a la transformación digital y la transferencia de los textos.

En esta valoración de la figura de Fichte, también han sido importantes las organizaciones filosóficas de estudios sobre el autor, las redes de especialistas en filosofía que se han ocupado de estudiar la obra, los congresos y los cursos que sobre Fichte se centran. Actualmente, existe una revista especializada en la filosofía sobre Fichte en nuestro idioma que ha venido a significar una instancia importante de investigación y divulgación: se trata de la *Revista de Estudios Fichte*, que es un proyecto de investigadores latinoamericanos reunidos en la Asociación Latinoamericana de Estudios sobre Fichte (ALEF).

Los estudios que en la actualidad se acometen sobre Fichte son diversos, esto es así porque él fue un escritor diverso que se ocupó de muchos y alternos temas de la filosofía. Fichte ensayó sobre problemas metafísicos, éticos, estéticos/pedagógicos, sobre sociedad, cultura, economía, política, Estado, derecho, lingüística, nacionalismo, cosmopolitismo, entre otros.

No obstante, es posible determinar, en relación con el tema pedagógico, algunas líneas investigativas de antaño, valiosas y determinantes en cuanto a la generación de interpretaciones paradigmáticas. Sin duda, esto resulta obvio en tanto se acepta la distinción entre el periodo de Jena (1794-1799) y el periodo de Berlín (1800-1814), ya que se encuentra aquí una diferenciación y cambio de perspectiva, la cual, si bien no es radical, sus matices deben considerarse como una modificación valiosa. También, desde luego, es posible determinar líneas de investigación actuales e importantes. En lo que sigue, se evidencia esta variante.

En este sentido, vale destacar que el acceso al contenido pedagógico tiene distintos referentes y orígenes. Estos referentes son líneas de acceso que provienen de los mismos problemas y temas que Fichte atendió. Dicho de otra manera: el punto de arribo al tema pedagógico es relativo al punto desde el cual se inicia. Se puede estudiar el pensamiento pedagógico de Fichte desde la perspectiva de los asuntos metafísicos, de los asuntos éticos, de la sociedad y de la cultura, de economía, de política, del Estado y del derecho; también desde la perspectiva del nacionalismo y del cosmopolitismo. Esto es así por una obvia razón: Fichte construyó un sistema filosófico, el cual tiene un principio fundamental, desde el cual es posible deducir lo demás.

En 1923, G.H. Turnbull (1923) escribe el artículo “Fichte On Education”, en el cual se ocupa de estudiar el pensamiento filosófico de Fichte durante el periodo de Berlín (1800-1814), en lo

específico de *Discursos a la nación alemana* (1807-8). El autor concluye que, en última instancia, la educación depara en los niños buenos resultados para el trabajo cooperativo, la sociabilidad, el juego y el aprendizaje. Al ocuparse Turnbull de los *Discursos* de 1807-8, el estudio se centra en la idea según la cual la educación es nacional para la prosperidad de los habitantes particulares de la nación.

Una década más tarde, en 1937, el mismo G.H. Turnbull (1937), se referirá a la diferencia existente entre *Escritos de la Revolución* (1793) y *Algunas lecciones sobre el destino del sabio* (1794), y los escritos realizados en Berlín. El título del artículo es “The Changes In Fichte’s Attitude Toward State Intervention In Education” y en él se concluye que, según la concepción de Estado en Fichte, varía la consideración y definición del proceso educativo.

Por otro lado, en la *Revista de Estudios Políticos*, en 1955, Artigas publica el texto “El tema de la educación en Fichte”. Este trabajo se ocupa de establecer las relaciones entre filosofía y educación, y determina qué función cumple la filosofía y qué papel la educación. Al final, el estudio concluye que Fichte representa un esfuerzo intelectual moderno por posicionar la educación como constitutiva de la actividad y libertad humana racional.

Nicanor Ursúa (1974) estudia las categorías y funciones fundamentales de la figura del Sabio (*Gelehrten*), o bien del intelectual, en las obras *Algunas lecciones sobre el destino del sabio*, *Sobre la esencia del intelectual y sus manifestaciones en el campo de la libertad* y *Cinco lecciones sobre el destino del intelectual*. En el texto “La misión del intelectual en Fichte”, Ursúa estudia estas categorías y funciones en consideración de la sociedad, la filosofía de la historia, el ser interior intelectual y el papel intelectual de este. El autor argumenta, en última instancia, que hay en Fichte una convicción de que la humanidad debe ser conducida a su perfección por medio del trabajo del Sabio/intelectual.

En 1985, Virginia López-Domínguez publica “Sociedad y Estado en el pensamiento político de J. G. Fichte”, texto en el cual, si bien el tema educativo no aparece explicitado en el título, debido al tratamiento de la sociedad y el Estado, sí es abordado desde la perspectiva del pensamiento político. López-Domínguez (1985) sostiene que

El educador sólo puede sugerir, orientar y, más que nada, incentivar, pero de ningún modo puede obligar a nadie a hacerse libre, ya que esto encierra un contrasentido. Toda educación auténtica se basa en el respeto de la individualidad del educando, rechaza los patrones del hombre masificado e intenta liberar al sujeto de cualquier tipo de subordinación incluida la que un mal maestro pudiera ejercer con sus alumnos (p. 117).

Al final del estudio, la autora concluirá que la perspectiva filosófica de la educación de Fichte, en líneas generales, lo acercará a Pestalozzi, en razón de que su principio fundamental radica en la actividad del educando, y el resultado de la educación consiste en que cada individuo se haga artífice de la propia formación.

En “The Significance Of The Other In Moral Education: Fichte On The Birth Of Subjectivity”, Matthew Altman (2008) estudia el surgimiento de la subjetividad e intersubjetividad en Fichte, lo hace desde la perspectiva moral de la significancia del *Otro* en tanto otredad portadora de derecho, capacidades y libertad. Concluye el autor que el reconocimiento del *Otro* marca el surgimiento y despliegue de la sociedad como condición necesaria. Entonces, si reconocimiento es moralidad, la sociedad tiene como basamento a esta, la cual, además, no solo es posible enseñar sino también necesaria.

David James (2010) en “Fichte On The Vocation Of The Scholar And The (Mis)Use of History”, desde una perspectiva de la filosofía de la historia, analiza los *Discursos a la nación alemana* (1807-8). En este artículo, el autor verifica la función y vocación del sabio en la sociedad, y concluye que la vocación del sabio es orientar y desarrollar la moralidad entre los individuos de la nación.

Salví Turró (2013) aborda el tema de las tesis que sustentan el cosmopolitismo y el nacionalismo en Fichte en su artículo “La idea de Europa en Fichte”. Si bien el autor se ocupa de determinar el lugar sistemático que ocupa el tema europeo en la obra de Fichte, las estructuras de intersubjetividad e interacción cultural, y la construcción de la idea de Europa y el papel del pueblo-nación, también aborda elementos de carácter educativo. A este respecto, Turró argumenta que las estructuras teóricas de la *Doctrina de la Ciencia*, intersubjetividad e interacción cultural, y la génesis de la idea de Europa, suponen aspectos éticos educativos en la conformación de la república europea de los estados y del pueblo-nación.

Acosta (2014), en “Fichte: acerca del compromiso social del intelectual”, estudia de cerca las consideraciones planteadas por Fichte en cuanto a la función social que cumple la figura de los intelectuales. Según Acosta, en la obra de Fichte el tema del intelectual es recurrente, aunque difieren en intensidad y profundidad. El texto no se ocupa de presentar la concepción de Fichte al respecto, al contrario, lo que trata es de realizar una crítica y explorar los orígenes de los valores morales y distinciones conceptuales que hacen posible la idea de intelectualidad y función social. Desde este sentido, Acosta aborda el tema de la educación social del intelectual.

Tanto Rockmore (2014), Gaudio (2015) y Solé (2015), en consideración de la filosofía trascendental, de la filosofía de Fichte y del idealismo en general, abordan, apenas someramente, de manera tangencial y sucinta, las implicaciones educativas morales y del proyecto filosófico de la

libertad en Fichte. Los tres autores encausan sus investigaciones en la determinación del proyecto filosófico fichteano en relación con la tradición kantiana y sus variantes; no obstante, por la naturaleza del proyecto filosófico de Fichte, la educabilidad es una arista importante de la cual no se ocupan a fondo, pero no la omiten. Respectivamente, los títulos de las obras son: “Filosofía trascendental e idealismo en Fichte”, “El idealismo de Fichte como “kantismo bien entendido”: dispersión, unidad y Yoidad” y “El idealismo trascendental kantiano: origen del debate”.

En el texto *Fichte hoy: derechos humanos, posmodernidad y filosofía de la historia*, Serrano (2016) se ocupa de presentar el pensamiento fichteano como un sistema filosófico no solo vigoroso sino también actual, con el cual se puede, aún más de 200 años después del fallecimiento de Fichte, establecer canales de comunicación relevantes para interpretar y transformar la realidad. El tema educativo en el texto de Serrano se presenta en varios puntos: el ascenso del sujeto moderno y la parte práctica de la filosofía, la moralidad y la parte activa del sujeto, principalmente en cuanto al desarrollo y despliegue de los derechos humanos.

Héctor Óscar Arrese-Igor (2017), en el artículo “Educación, libertad y justicia en Fichte”, argumenta que libertad en Fichte está ligada íntimamente a la propiedad, debido a que se funda en el derecho a la existencia de todos los ciudadanos, lo cual a su vez hace que implique una idea particular de justicia distributiva, no de bienes sino de oportunidades para vivir del trabajo propio. También, el texto estudia la dimensión que se desprende de la idea de libertad y el desarrollo de las capacidades, al tiempo que reconstruye la concepción de libertad como desarrollo de capacidades para la política educativa. La tesis, en última instancia, consiste en que la libertad supone la formación de las capacidades de los individuos, con tal de que cada uno pueda razonablemente valorar sus fines.

En “Fichte y el ejercicio de la Ilustración en Berlín”, Marco Rampazzo (2019) acomete un estudio que tiene por objeto la huella kantiana en la Ilustración y de esta en Fichte. De esta manera, el texto estudia el papel que Fichte le atribuye a los eruditos en sus acepciones educativas, principalmente en cuanto a las tesis kantianas expresadas en *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es ilustración?* y en *Religión dentro los límites de la mera razón*. Para efectos de comprender la profundidad de la influencia de la concepción kantiana de la *Aufklärung* en Fichte, el autor analiza los rasgos de esta práctica a partir de dos dificultades capitales: la primera es la manera de entender el filosofar tal como una clasificación de las filosofías, y la segunda, la acción del pensamiento dogmático.

6. Metodología

Con el fin de desarrollar esta propuesta se utiliza un método de investigación documental. Para la consecución de los objetivos planteados se organiza y se sistematiza tanto las obras de Fichte como material bibliográfico de segundo orden. Por la naturaleza de la investigación, la organización y sistematización documental son atinentes al objeto de estudio presentado; en acuerdo con la estrategia hermenéutica, esta investigación acomete una interpretación de los textos fichteanos al tener como punto de referencia y consideración los principales comentaristas de la obra filosófica fichteana.

Los textos que de Fichte se estudian son *Algunas lecciones sobre el destino del sabio*, *Fundamento del derecho natural* y *Discursos a la nación alemana*. Los principales comentaristas fichteanos que se consideran son Faustino Oncina Coves, Manuel Ramos Varela, José Luis Villacañas Berlanga, Virginia López Domínguez, Juan Ramón Medina Cepero, Jacinto Rivera y Reinhard Lauth. De la misma manera, el documento principal que nos permitirá analizar la relación del pensamiento de Fichte con el de Pestalozzi es *Discursos a la nación alemana*, particularmente el noveno discurso, en el cual Fichte expone un detallado balance de la relación entre su propuesta filosófico-pedagógica y la de Pestalozzi.

Este trabajo parte del supuesto de que estudiar el pensamiento filosófico de Fichte –al igual que se ha hecho ya en tantísimas ocasiones en un autor como Kant– y construir una trama conceptual de lo pedagógico, es válido por sí mismo, dada la importancia de Fichte para la tradición filosófica, la contemporaneidad política y jurídica, el ejercicio de la libertad, el libre pensamiento y de la máxima “piensa por ti mismo” de cuño kantiano –desarrollada de una manera tan particular por Fichte–. La importancia del autor es relativa y no absoluta: Fichte no agota la filosofía, tan solo es un representante, aunque no cualquiera, más bien es un exponente acucioso e intérprete de los problemas, eventos y soluciones de su tiempo. En razón de esto precisamente, Fichte es considerado como un recurso teórico y filosófico para pensar la realidad educativa desde esta situación de filósofos y profesores de filosofía.

SEGUNDA SECCIÓN



FICHTE AS A PATRIOT.

Figura 2.

Fuente: The Open Court (1910, p. 587).

Introducción general a la Segunda Sección

1. En la primera parte de este trabajo, se estudia el pensamiento filosófico de Fichte en la obra *Algunas lecciones sobre el destino del sabio* del año 1794, pero con especial consideración del tema pedagógico; por lo tanto, resulta de interés estudiar los motivos nucleares de una ética de la unidad absoluta del individuo. Según esta, se trata de la constitución de identidad consigo mismo (autonomía), pero en relación con los demás, de ahí el carácter de libertad y de racionalidad en la constitución de subjetividad y de inter-subjetividad. Desde tal sentido, la contribución filosófica de Fichte es específicamente pedagógica (educativa), formativa (cultural) y ética (libertad) y compete tanto al proceso de individualización como al de socialización. Por eso la educación como práctica fundamental de la existencia histórico-cultural de los pueblos, las naciones y del género humano necesita ser pensada racionalmente. Lo que importa en este lugar del trabajo es determinar los principios y valores sobre los cuales es válido repensar la educación, determinar para qué pensarla y cuáles son los fines a los que se aspira.

En esta primera parte se señalan los elementos filosóficos, los cuales caracterizan el pensamiento de Fichte, al tiempo que se acomete una exposición y establecimiento de los aspectos esenciales del pensamiento pedagógico, en el cual median algunos apuntes biográficos. Para tales efectos, se estudia la obra *Algunas lecciones sobre el destino del sabio* del año 1794, correspondiente al primer período de pensamiento de Fichte, el cual acaece en la ciudad de Jena entre los años de 1794 a 1799 y se caracteriza por seguir las líneas generales del cosmopolitismo kantiano. Se parte del hecho de que al ser la filosofía de Fichte deudora de la tradición kantiana, la razón práctica (libertad) es preponderante en relación con la teórica (conocimiento), con lo cual es posible establecer que la filosofía parte de un principio, *Thathandlung*.

En este estudio, se exponen los aspectos por los cuales el pensamiento pedagógico de Fichte refiere a la actividad que se ocupa de la generación de sensibilidades para el estudio del género humano; por eso, constituye una expresión del cosmopolitismo temprano fichteano. Se trata este de un estadio continuo de *estar-haciéndose* y *estar-perfeccionándose*, sin el cual, la humanidad *no-es*, no se desarrolla ni se proyecta como contenido vivo y comunicacional de la herencia de la especie humana. El pensamiento pedagógico de Fichte refiere a una actividad de constitución antropogénica: *lo humano* es dar y recibir, es intercambio subjetivo (intersubjetividad) *del* y *en el* presente (reconocimiento) y de experiencias acumuladas del pasado (proceso humano de humanización y de individualización).

2. Pese a que la obra *el Fundamento del derecho natural* (1796/7) no versa, específicamente, sobre pedagogía, hay elementos suficientes para la investigación, análisis y construcción de una teoría pedagógica en Fichte. El texto en mención estriba, principalmente, en el estudio del *derecho*, un tema ahondado desde el campo epistemológico y en donde se persiste en aunar tópicos tales como la libertad, la autoconsciencia y la racionalidad. En razón de esto, se hace menester un “leer entre líneas” con la intención de acometer una construcción del pensamiento pedagógico de Fichte, en aras de determinar y edificar los elementos constitutivos de este.

La libertad como concepto filosófico y como referente práctico (ética), se yergue como fundamento esencial para las disertaciones de Fichte; de hecho, en la obra se puede registrar el despliegue progresivo pero constante, a fin de componer y revestir cada aspecto de la obra de este. Es así como se convierte en un principio indispensable para, también, pensar la cimentación de una pedagogía fichteana. La libertad, por lo tanto, tiene un énfasis en la presente investigación, la cual se toma como categoría filosófica base de indagación.

Asimismo, la intersubjetividad es considerada como categoría para reconocer la valía no solo de la libertad, sino de cómo utilizarla. Es decir, la intersubjetividad es una categoría de relación, en el sentido de que la facilitación del conocimiento se filtra por el reconocimiento de la otredad, es esa validación la que permite observar lo libre y lo racional en el *Otro*.

Al reunir estas dos categorías, la pedagogía surge de sus semillas. Se nutre de la libertad como base de reconocimiento de la otredad y de sí mismo, en donde la influencia libre sobre los otros necesita tener límites congruentes con la libertad ajena, lo anterior con el afán de propiciar la génesis del conocimiento en quien recibe la influencia. Por lo tanto, es complementado con la categoría de la intersubjetividad desarrollada con el propósito de vislumbrar el aspecto relacional, el cual asume la libertad, advierte sus límites y alcances dentro de la forma en que los seres humanos proceden en la facilitación de saberes.

En el texto *Discursos a la nación alemana*, el cual ve la luz entre 1806/7, Fichte expone el proyecto de construcción de nación. Señala Fichte, que esta idea pasa, indiscutiblemente por la construcción de un proyecto educativo. Involucra así, este proyecto, una formación integral, según lo indica explícitamente el autor en el texto de los *Discursos*. En palabras de Fichte, es totalmente necesario que el proceso educativo fomente en los estudiantes la idea de pertenencia a la nación alemana.

Seguidamente, procede a develar algunos aspectos corregidos para poder llevar a cabo este plan educativo. Entre estos elementos se encuentran la problemática de la educación de su tiempo, la cual se enfoca ciegamente en la idea de que la educación memorística es lo único que debe ser tenido en cuenta para la formación de los estudiantes. Esta es una formación, según afirma Fichte,

que busca subordinar, al negar la autonomía de los estudiantes. Al contrario de esto, el pensador alemán más bien posiciona la educación como un lugar de construcción común de la comprensión y construcción de la realidad, así mismo nacional y política del pueblo, en este caso, alemán. Se vuelve, de esta manera, a la idea del proyecto político, ya que esta formación memorística no forma para generar vida en sociedad, más bien se acerca a la vida egoísta.

El proyecto educativo que Fichte busca desarrollar se instala como un parte olas, al generar una revolución al ponerse en contra del sistema político y educativo que mantiene una división en el pueblo alemán. Esta ruptura será realizada bajo el proyecto de la comunidad nacional. La organización política (educativa) a la cual apela Fichte se instala como el sistema que dejará de lado las concepciones que mantienen desligado al pueblo alemán, por lo cual una educación egoísta es premoderna, aleja a los miembros de la comunidad de la construcción de un pensamiento y una vida común. Para poder derrotar esta idea egoísta se hace necesario alimentar las relaciones de la comunidad con un sentimiento común y para Fichte, este es el amor. Para el pensamiento fichteano, el amor tiene que ver con la asociación de los ciudadanos de la comunidad alemana y esto es posible a través de la propuesta educativa, la cual dotará de, como se dijo líneas atrás, un sentido de pertenencia.

Así, esta formación de idiosincrasia se vincula, de manera indisociable, al propósito de alcanzar la libertad. Ser educado es, señala Fichte, ser educado para la libertad. Optar por la libertad es el objetivo que pasa de manera transversal por el proyecto educativo fichteano. Se puede ver como un proceso en el cual pasar por la educación es forjar la idea de ser alemán¹⁰, de pertenecer a un territorio, de estar rodeado por compatriotas y reconocer los elementos que distinguen a los alemanes de, por ejemplo, los franceses. Es en este sentido que se expone la idea de libertad, alcanzar este estadio de formación significa que se logren vincular los deseos de cada uno, homogenizarlos, hacerlos coincidir, llegando a postularse todos unidos en la formación de la sociedad¹¹.

Fichte propone la vinculación de los miembros de la sociedad, que el pensamiento común sea el tópico, que las acciones generen interpelación entre todos los miembros de la comunidad para generar una acción conjunta; al final, el progreso es posible cuando se da la unión, el trabajo conjunto y cuando se configura por medio de un pensamiento propio, político. Para construir la realidad social es necesario que haya una forma que configure y enmarque todas estas iniciativas y las vuelva una. Este es el objetivo del proyecto educativo fichteano, garantizar la construcción de la nación, a través de estas acciones educativas.

¹⁰ Véase el Discurso trigésimo tercero.

¹¹ Para ampliar, véase Fragomeno (2018).

3. En la tercera parte de este estudio se pretende explicitar la relación entre filosofía y pedagogía en el pensamiento filosófico de Fichte y los postulados educativos de Pestalozzi, en lo específico de las obras *Leonardo y Gertrudis* (publicada en el año 1781/7) y *Cartas sobre la educación infantil: Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (publicada en el año 1801).

Por otra parte, el eje central del estudio es la elaboración que hacen los autores en torno al concepto de naturaleza y su aparente contraparte, la cultura. Conforme se hace un acercamiento cada vez más profundo a la propuesta de los autores, se van mostrando los matices de ambos conceptos, desde los cuales queda claro que no necesariamente se trata de conceptos contrapuestos, de lo que se sigue preguntar: ¿es irreductible acaso el concepto de naturaleza al concepto de cultura?

La centralidad de la formación, como actividad complementaria desde el ámbito de la cultura con lo ya dado por la naturaleza, es el fundamento de una concepción del tutor o del docente que permite pensar las prácticas docentes. La idea de Pestalozzi y de Fichte es que la formación desde la libertad no significa un “dejar hacer”, pues implica más bien la participación activa del tutor.

Con la categoría filosófica de “formación” para la libertad, se pretende revisar y guiar las prácticas profesionales docentes. Eventualmente, el insumo resulta importante porque permite generar cuestionamientos acerca de: ¿qué significa que el docente juegue un rol activo en el aprendizaje? Este fundamento teórico es importante en la posterioridad del desarrollo del ejercicio práctico, ya que se vincula con las actividades didácticas y el trabajo pedagógico en el microespacio de aula. Por esta razón, se ha decidido vincular este apartado con el que reflexiona sobre la actualización del pensamiento filosófico y educativo de Fichte, de manera tal que quede explicitada, en este punto del trabajo, la trama conceptual que se pretende elaborar.

4. Por último, este estudio se ocupa de actualizar el pensamiento filosófico y educativo de Fichte. La actualización del pensamiento filosófico y educativo de Fichte, así como su respectiva valoración, tiene por objeto la presentación, estudio, debate de temas y problemas irresueltos, todos constituyentes esenciales de la modernidad filosófica. La obra de Fichte entraña las aporías de los tiempos actuales y constituye un momento importante de los debates contemporáneos. La vigencia del pensamiento de Fichte es patente, entre otros elementos, debido a su pensamiento pedagógico, el cual es abordado desde diversas acepciones, supuestos y consecuencias.

El pensamiento filosófico de Fichte es actual en virtud del programa moderno de emergencia de la libertad, el cual alcanza su condición mediante procesos revolucionarios en los ámbitos científico, político y económico, pero principalmente por el pedagógico. En otras palabras, es el surgimiento de un gran proyecto: la emancipación y construcción del sujeto moderno. En suma, la

libertad y autonomía, que no es sino un proyecto pedagógico, supone la ampliación de los recursos para la generación del libre pensamiento y de la actividad del sujeto. El de Fichte es un sistema que sorprende por su ambición de constituir todo un sistema filosófico (científico) a partir de un único principio, la libertad. La antítesis entre determinismo y autodeterminación, entre nacionalismo y cosmopolitismo, así como entre Estado y nación, entre democracia y carisma, junto con la tensión entre lo público y privado en lo relativo con la propiedad y al trabajo son aspectos por enmarcar en la filosofía de Fichte de frente al tiempo actual.

Pero uno de los filtros por los cuales la pedagogía de Fichte adquiere concreción en la actualidad es el tratamiento sobre los nacionalismos y la tensión generada en relación con la ciudadanía cosmopolita. Durante la estadía de Fichte en Berlín se puede apreciar su valoración por esta última vertiente de pensamiento político y por el cosmopolitismo en Jena.

La educación nacional en el Fichte maduro del segundo periodo del pensamiento filosófico de *Discursos a la nación alemana* (Berlín 1800-1816), es un momento fundante del nacionalismo burgués y moderno de los Estados nacionales. El nacionalismo y la ciudadanía con perspectiva mundial (cosmopolitismo) es una de las maneras en que el pensamiento filosófico de Fichte sigue teniendo realidad en este tiempo. El cosmopolitismo formativo del estudio del género humano en cuanto proyecto pedagógico, también tiene una instancia en la construcción de la identidad y del ser nacional. Como parte de la propuesta de la actualización del pensamiento de Fichte, se analizan los elementos por los cuales es posible construir una instancia comunicativa entre el pensamiento pedagógico de Fichte y los tiempos contemporáneos.

PRIMERA PARTE

Capítulo 1

I

La filosofía que se elige depende de qué clase de hombre se es, dice Fichte en *Primera introducción a la Doctrina de la Ciencia*. El contexto de la célebre máxima fichteana es el debate entre dos sistemas filosóficos irreconciliables e irrefutables entre sí: dogmatismo e idealismo que a finales del siglo XVIII determinaban el contexto filosófico europeo.

El primer sistema filosófico arguye que el fundamento de la experiencia es “la cosa en sí” (objeto), mientras tanto el segundo concibe que el fundamento de toda experiencia es el “yo en sí”, (sujeto). Son irreductibles y excluyentes un sistema del otro, porque un sistema filosófico no es como un ajuar muerto, continua Fichte en el apartado cinco de la obra de 1797, que se puede dejar o tomar, según nos plazca, más bien está animado por el alma del hombre que lo tiene. El primero, si es consecuente, conduce al fatalismo y el segundo, consecuente también, a la libertad.

Se parte del hecho de que la vinculación que guarda Fichte con Kant no es otra que una relación de continuación, pues el mismo Fichte señala que su sistema no es otro que el kantiano. Así, ocuparse del pensamiento pedagógico de Fichte es tratar las mediaciones que posibilitan el ejercicio de la libertad del sujeto, de las naciones y de la sociedad.

Uno de los límites al abordar el tema pedagógico en Fichte lo representa la modificación acaecida a nivel de su pensamiento entre el periodo de Jena (1794-1799) y el periodo de Berlín (1800-1814)¹², principalmente en cuanto a la idea de la configuración del cosmopolitismo, de los Estados, de las naciones, de las nacionalidades y del pensamiento político. En *Discursos a la nación alemana* (1806/7), la educación es interna/nacional y se centra en la idea del ser, de lo que se sigue que la prosperidad de la nación proviene de la educación y de la inculcación de principios políticos/ciudadanos¹³. En la obra *Algunas lecciones sobre el destino del sabio* (1794), la pedagogía es entendida como educación para el género humano, y de la misma manera aparece en *Fundamento del derecho natural* (1796). La diferencia entre *Discursos a la nación alemana* y las otras dos obras, obedece principalmente a una distinción de mayor envergadura: el texto de *Algunas lecciones sobre el destino del sabio* y el *Fundamento del derecho natural* fueron escritos en 1794 y 1796/7 respectivamente, durante la estadía de Fichte en Jena entre los años 1794 y 1799, mientras

¹² Para efectos del desarrollo de esta diferencia aquí apenas señalada entre el Periodo de Jena (1794-1799) y el Periodo de Berlín (1800-1814), y un análisis desde una perspectiva comparada política y jurídicamente, véase Turró (2013). Desde esta perspectiva, un estudio a fondo sobre el pensamiento pedagógico comparado en Fichte al respecto de la tensión entre cosmopolitismo y nacionalismo es oportuno, pero también, hasta ahora, ausente.

¹³ Para ampliar véase Turnbull (1923, p. 184). Según el autor, son principios directivos.

que *Discursos a la nación alemana* fue elaborado durante el periodo de Berlín, entre 1800 y 1814. En consideración de lo anterior, es posible determinar diferencias en el tratamiento de lo educativo y de la concepción filosófica en general¹⁴.

II

Con la obra de Kant de 1781-1787, *Crítica de la razón pura*, se abre el periodo crítico, el cual es continuado con las obras de 1788 y 1790, *Crítica de la razón práctica* y *Crítica del discernimiento*, respectivamente. El idealismo trascendental es el periodo filosófico abierto a partir de la crítica kantiana al dogmatismo y postula una filosofía centrada en el sujeto. De este modo, el *idealismo trascendental* considera al sujeto como el fundamento activo de la experiencia. El movimiento filosófico del *idealismo trascendental* es la filosofía a la cual Fichte se acoge y se inscribe, e incluso trata de ampliar. Según la formulación de algunos filósofos, principalmente Schelling, Hegel y desde luego Fichte, la original empresa kantiana se trunca porque no ha hecho de la filosofía una ciencia. La recepción del planteo kantiano y el intento de solventar, para algunos filósofos, es un problema abierto; la no consumación de la filosofía en ciencia genera un movimiento denominado *idealismo alemán*¹⁵. Este movimiento filosófico es heredero del kantismo y ve la necesidad de perfeccionarlo, despojarlo de sus falencias y llevarlo definitivamente al estatus de ciencia. El desarrollo de este movimiento filosófico puede ser entendido como el intento de construir el auténtico sistema idealista a finales del siglo XVII.

El kantismo en Fichte tiene un origen muy puntual, sucede en el verano de 1790, a su regreso de Zurich a Alemania, tiempo en el cual se dedicó al estudio de la filosofía de Kant. Tal estudio es un hito crucial en su itinerario filosófico. En Leipzig, un estudiante le pidió clases particulares de filosofía crítica kantiana y al acceder como docente doméstico (tutor), Fichte acomete el estudio de la obra crítica de Kant, incluso pretende un comentario sobre *Crítica del Juicio*, que al final, por diferentes razones, no desarrolla. Por algunos infortunios (entre ellos, la dificultad para formar un hogar, ya que rompe el compromiso con Johanna Rahn), tuvo que moverse a Varsovia y allí se hace preceptor en casa de los condes Plater. Tiempo después sale y se mueve para Königsberg, en donde

¹⁴ En cuanto a las causas, el avance de las liberadoras tropas napoleónicas pronto se convirtieron en tropas invasoras, lo que hizo del cosmopolitismo, imperialismo. Para esto, véase Villacañas (1991). El tema será abordado con más detalle adelante. Con el fin de ampliar la diferencia entre estos dos periodos de pensamiento, puede verse el artículo de Turnbull “The Changes in Fichte’s Attitude Toward State Intervention in Education”, publicado en la revista *International Journal Of Ethics* del año 1937, y de Oncina, “Para la paz perpetua de Kant y el fundamento del derecho natural de Fichte: encuentros y desencuentros”, texto publicado en la revista *Daimon* del año 1994. Además, puede verse de Turró “La idea de Europa en Fichte”, artículo de la revista *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía* del año 2013.

¹⁵ Se le llama “alemán” porque el idealismo fichteano introduce la mediación de la nacionalidad como constituyente del sujeto y, por ende, de la libertad. No hay libertad fuera de las condiciones nacionales, del sentido de pertenencia a la nación.

conoce a Kant. En 1791 Fichte escribe *Ensayo de una crítica de toda revelación*, aparecido anónimo en octubre, y, mientras está Fichte en Krockw, se le atribuye a Kant, quien le había animado a publicarlo e intercedido con Hartung, su editor, para que adquiriera los derechos de autor.

Si bien Fichte parte de Kant para construir el sistema filosófico, en la medida en que se desarrolla su natural trascurso investigativo se distingue del kantismo. La distancia tomada por Kant obedece a un principio básico: considera que el proyecto kantiano de transformar la filosofía en ciencia no ha sido consumado, que el proyecto filosófico crítico no está aún alcanzado; y, en consecuencia, debe ampliarse y desarrollarse hasta el punto de hacerlo ciencia. Esta ambivalencia de Fichte en relación a Kant es evidente desde los tempranos escritos del periodo de Jena e incluso antes de la llegada a esta ciudad en 1794¹⁶.

Por ejemplo, ya en la obra *Sobre el concepto de la doctrina de la ciencia* (1794), Fichte está interesado en determinar los fundamentos sobre los cuales se yergue una ciencia de la Ciencia. El programa es llevar a la filosofía a un estatus científico, pero no se trata de sumar una ciencia más al catálogo, de constituir una disciplina particular más, al contrario, se trata de la constitución de la ciencia. Fichte establece al Yo como principio de la *Doctrina de la ciencia*, que se autopone, se autoproduce; desde esa acción, el Yo deriva al mundo como una condición necesaria que ese Yo requiere para que se pueda efectuar y completar su despliegue. El Yo es el sujeto de la filosofía moderna que toma el mundo bajo la acción. Es un sujeto práctico y soberano que es libre y mediante su agencia y praxis construye mundo, lo hace propio y lo adecúa a su voluntad.

Lo interesante del planteo es el fundamento sobre el cual se da el sistema. Se trata de un principio incondicional que condiciona lo derivado de este; también es interesante porque el principio de sistema filosófico es una acción, libre, espontánea e incondicionada. Al respecto señala Fichte: “Un principio fundamental está agotado, cuando se ha construido sobre él un sistema perfecto, esto es, cuando el principio fundamental conduce necesariamente a *todos* los principios establecidos, y *todos* los principios establecidos se reducen a su vez necesariamente a él” (1963, p. 32). Para realizar la doctrina de la ciencia,

se requiere aún una operación del espíritu humano no contenida entre todas aquellas operaciones, a saber, la de elevar en general a la conciencia su modo de operación. Puesto que ella no debe estar contenida entre aquellas operaciones, las cuales todas son necesarias, y las necesarias están todas, luego tiene que ser una operación de la libertad (Fichte, 1963, p. 42).

¹⁶ Se pueden distinguir tres periodos de pensamiento en Fichte. Aparte del periodo de Jena y Berlín, hay un periodo antes de la llegada de Fichte a Jena, es decir, antes del año 1794.

La acción originaria, *Thathandlung*, principio único del cual se deriva el Sistema, es una acción espontánea del Yo. En *Reseña de Enesidemo* de 1793¹⁷ queda apuntado así: “evidentemente hemos de tener un principio fundamental real y no meramente formal” y que tal “principio no tiene por qué expresar precisamente un hecho [*Thatsache*]”, ya que “puede expresar también una acción [*Thathandlung*]” (Fichte, 1963, p. 66).

III

En la obra *Algunas lecciones sobre el destino del sabio* de 1794, Fichte expone algunos aspectos relativos a la pedagogía, entendida esta como formación referente a la tarea del sabio de trabajar para el perfeccionamiento del género humano. Según Fichte, al ser su filosofía deudora de la tradición kantiana, la razón práctica de la libertad es preponderante en relación con la razón teórica del conocimiento. La obra *Algunas lecciones sobre el destino del sabio*, junto con *Sobre la esencia del intelectual y sus manifestaciones en el campo de la libertad* de 1805 (Erlangen) y *Cinco lecciones sobre el destino del intelectual* de 1811 (Berlín), recogen esta tesis, al tiempo que son textos propedéuticos, de iniciación y, probablemente, incipientes en cuanto a temas y problemas de diversa naturaleza, tales como ética de la ciencia, historia y filosofía de la historia, observaciones sobre la sociedad expresadas por medio de la moralidad y el jurismo, la cultura, estética y hermenéutica. En esta obra de 1794, la más temprana de las tres obras propedéuticas (1794, 1805 y 1811), “por primera vez avanza la imagen creadora de Fichte a conceptos e ideas de carácter ejemplar que han sido extraídas de sus continuas reflexiones sobre la formación y la estructura del proceso humano de individualización” (Ursúa, 1974, p. 464)¹⁸.

Este texto, *Algunas lecciones sobre el destino del sabio*, se caracterizó por ser popular; fue muy bien recibido y ampliamente acogido en su época. Tuvo un notorio éxito. Pero al venir acompañados de ciertos recelos de las autoridades, por supuestos radicalismos, principalmente expuestos en los llamados *Escritos de la Revolución*, junto con el litigio de órdenes estudiantiles, Fichte debió retirarse durante algún tiempo de su actividad en Jena y acogerse en Rudolstadt. Para entonces, sin embargo, estas lecciones públicas ya habían logrado acometer un gran cimiento colectivo: tornar accesible a un público mucho mayor los conceptos básicos presentados en la

¹⁷ Serrano (1994) sostiene que existe una continuidad entre los escritos anteriores al 93 y los posteriores a *Reseña de Enesidemo* (1793), de modo que el *Thathandlung* “no habría sido el detonante del descubrimiento de la *WL* (Doctrina de la Ciencia), sino más bien el pretexto para elevar un a un nivel sistemático y fundamental las ideas ya elaboradas” (Serrano, 1994, p. 171).

¹⁸ En opinión de Acosta, las tres conferencias, Jena, Erlangen y Berlín, de 1794, 1805 y 1811, respectivamente, son generalmente consultados para la discusión de temas filosóficos como el reconocimiento, la intersubjetividad, la filosofía de la historia, la concepción de individuo, Estado y sociedad, pero no son atendidos desde la función social de los intelectuales o desde la perspectiva de la educación. Véase Acosta (2014).

Doctrina de la ciencia de 1794. Lo principal de *Algunas lecciones sobre el destino del sabio*¹⁹ es determinar el destino del sabio y los medios más seguros para alcanzar el sublime destino (*Bestimmung*). Al respecto dice Fichte:

la última tarea de toda investigación filosófica estriba en responder a la pregunta a la que quiero responder en mis lecciones [...], a saber, cuál es el destino del sabio o –lo que es equivalente, como resultará obvio en su momento–, cual es el destino del hombre más elevado y verdadero (BG, FSW VI 294, DS 41)²⁰.

El destino del género en la sociedad consiste en el perfeccionamiento común de los individuos. El reconocimiento del otro, en tanto individuo capaz de decidir por sus propios medios, “no sólo le da a éste la posibilidad de poner en movimiento su libre albedrío, con lo cual se lo está educando para ser más hombre, más libre, sino que revierte sobre el primer sujeto, permitiéndole reconocerse y asumir su propia libertad” (López-Domínguez, 1985, p. 115).

A su llegada a Jena, Fichte se dedicó a elaborar un nuevo sistema y a la redacción de un programa, a modo de iniciación, titulado *Sobre el concepto de la Doctrina de la Ciencia*, con el objetivo de atraer a los estudiantes a sus clases privadas, en las cuales expondría las cuestiones ulteriores (técnicas) de su filosofía. Posteriormente, Fichte optó por compaginar estas y presentarlas públicamente para hacer notar su influencia en la comunidad universitaria. El título de dichas lecciones insinuaba el abordaje de un tema de interés general: “Moral para sabios”, o bien, *De officiis eruditorum*. Según cuenta Fichte a su esposa en una carta, su acogida fue especial: “El auditorio más grande en Jena se quedó demasiado pequeño. El vestíbulo entero y el patio estaban llenos; la gente estaba sobre las mesas y los bancos, las cabezas de unos pegadas a las de otros” (Oncina y Ramos, 2002, p. 9). Incluso con el paso del tiempo, las clases seguían alcanzado aforo de hasta 500 personas. La primera lección se impartió el viernes 23 de mayo y la quinta el viernes 27 de junio²¹.

La generación a la que Fichte perteneció durante su estancia en Jena consiguió realizar una inflexión en la enseñanza universitaria. De mano con el axioma humboldtiano de unidad entre

¹⁹ De acuerdo con Oncina y Ramos, la antología de lecciones de Jena es la obra más popular debido al “pletórico venero de problemas que plantea. [Se halla aquí] germinalmente una ética de la ciencia, una filosofía de la historia, una filosofía de la sociedad (con sus afluentes moral y jurídico), una filosofía de la cultura, una estética y una hermenéutica” (2002, p. 8).

²⁰ Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten (en adelante: BG), FSW VI 294; trad. cast. F. Oncina y M. Ramos, *Algunas lecciones sobre el destino del sabio* (en adelante: DS), Madrid, Istmo, 2002, 41. BG, FSW VI 294, DS 41.

²¹ En su inicio eran cuatro, pero terminaron siendo cinco, por causa de una sugerencia de Goethe, véase Oncina y Ramos (2002, p. 8).

docencia e investigación, sus clases eran especulación y rigurosidad. Especulación e invención por la propuesta laboriosa de la constitución de un sistema filosófico (ya en Zurich, antes del desplazamiento a Jena, había elaborado su primera exposición semipública de su sistema filosófico el 24 y 26 de febrero en el cenáculo de Lavater), y rigurosidad por la exégesis de las obras canónicas. Uno de los elementos que influyeron en el desarrollo de estas lecciones, fue la fama que le precedía, aunque también la actitud retardadora que disponía, incluso provocadora. Pero el triunfo clamoroso de Fichte en realidad obedece definitivamente a los contenidos de las lecciones y seminarios. Hubo en estas lecciones la intención de poner a un nivel asequible lo denso del contenido filosófico de obras como *Sobre el concepto de la Doctrina de la Ciencia y Fundamento de la toda la Doctrina de la Ciencia*. Lo imbricado de su filosofía dio paso a explicaciones desmenuzadas, sin perder, no obstante, la presentación completa de la doctrina. Las lecciones de Fichte gustaban y suponían extrema concentración, quizás este fue otro de los elementos por los que su discurso fascinaba.

En Jena, los *Escritos de la revolución* seguían teniendo todavía mucha resonancia; a Fichte le persiguieron como un estigma, lo que causó en última instancia su salida de la universidad. En el año 1794, “empezó a circular el rumor de que desde su atril lanzaba (Fichte) soflamas subversivas. Estas insidias buscaban predisponer a la corte con él” (Oncina, 2013, p. LVI). Fichte comenzó a percibir la situación como peligrosa y pronto le escribió a Goethe, en calidad de político en Weimar, para denunciar las infamias de las que estaba siendo objeto. Los vestigios de estos *Escritos* y su jacobinismo fueron una insignia, una leyenda de la que Fichte no pudo sustraerse; solicitó entonces el apoyo de la corte e insinuaba que sin las respectivas garantías regresaría a Suiza: “Defenderme no puedo, pues no estoy acusado; sólo he sido calumniado falsamente” (GA III/2, 154), señalaba. Sin embargo, cinco años después sí fue inculcado de democratismo, es decir, de jacobinismo, según el mismo encausado, y en consecuencia se dispuso a su defensa, lo hizo en *Escrito de justificación jurídica frente a la acusación de ateísmo* (1799).

A pesar de la presión de sus detractores, Fichte continuó dando sus lecciones públicas en el semestre de verano y de invierno de ese año, aunque sin publicarlas. Los incidentes de *Algunas lecciones sobre el destino del sabio* no fueron solo estos, le sucedieron otros, y de mayor intensidad. Una vez disipados los rumores sobre el contenido político y revolucionario de las lecciones públicas con el logrado apoyo de la corte, vino una segunda crisis²². Esta crisis fue referida al horario de las lecciones públicas en el semestre de invierno de 1794-1795. Para tener la máxima audiencia, Fichte buscó una franja horaria que no chocara con las lecciones y actividades universitarias. La más adecuada parecía ser el domingo por la mañana, justo después de finalizados los servicios religiosos

²² Para ampliar, consultar Breazaale (1988, p. 23).

de la iglesia municipal y antes de los que tenían lugar en la capilla universitaria de Jena. Pero el peligro de solapamiento era evidente, y sus adversarios resucitaron su fama de enemigo del trono y del altar debido a *Escritos de la Revolución*. En la revista conservadora *Eudamonia o la felicidad del pueblo alemán*, lo acusaron de pretender sustituir la religión cristiana por el culto a la razón. La tercera de las crisis en Jena terminó en una especie de autoexilio en Osmannstadt permitiéndole disponer de atención exclusiva en algunos tratados, como *Fundamento de toda doctrina de la ciencia*, y enfocarse en el tema del derecho natural.

IV

A lo largo de la obra *Algunas lecciones sobre el destino del sabio* y de manera intermitente, Fichte expone elementos relativos a la pedagogía, entendida esta como formación referente al perfeccionamiento del género humano. El pensamiento pedagógico de Fichte refiere a una actividad de constitución antropogénica: lo humano es dar y recibir, es intercambio subjetivo (intersubjetividad)²³ del y en el presente (reconocimiento) y de experiencias acumuladas del pasado (proceso humano de humanización y de individualización). En esta actividad antropogénica se yergue, a su vez, la facultad libre del pensamiento, en tanto actividad intelectual dirigida, racional y consciente.

Lo pedagógico en Fichte se vuelve antropológico porque determina que las acciones y prácticas emprendidas por los individuos constituyen la mutua transferencia de dar y recibir, esto es, la habilidad de hacer cultura, de adquirirla, de transferirla y de incrementarla. De allí que el destino del género humano en la sociedad consista en el perfeccionamiento común de los individuos. El reconocimiento del *Otro*, en tanto individuo capaz de decidir por sus propios medios, “no sólo le da a éste la posibilidad de poner en movimiento su libre albedrío, con lo cual se lo está educando para ser más hombre, más libre, sino que revierte sobre el primer sujeto, permitiéndole reconocerse y asumir su propia libertad” (López-Domínguez, 1985, p. 115).

De este modo, el pensamiento pedagógico de Fichte refiere a la actividad que se ocupa de la generación de sensibilidades para el estudio del género humano, refiere a la humanización del género. Se trata este de un estadio continuo de *estar-haciéndose* y *estar-perfeccionándose*, sin el cual, la humanidad *no-es*, no se desarrolla ni se proyecta como contenido vivo y comunicacional de la herencia de la especie humana.

La educación es la actividad que hace posible la disposición al estudio del ser humano. Esta disposición es una sensibilización por el conocimiento del género. El ser humano es un género y la

²³ El tema de la constitución de subjetividad y de inter-subjetividad es amplio, aparece incluso en *Reivindicación de la libertad de pensamiento* (1793), *Sobre el concepto de la doctrina de la ciencia* (1793), *Fundamento de toda doctrina de la ciencia* (1794), *Fundamento del derecho natural* (1794-6) y *Ética* (1798).

educación es la exhortación a la espontaneidad libre, dice Fichte en uno de los corolarios al segundo teorema de la primera parte de la deducción del concepto de derecho del año 1796: “Todos los individuos tienen que ser educados para llegar a ser hombres, pues de otra manera no llegarían a serlo” (Fichte, 1994, p. 134); lo cual sigue la línea que había argumentado ya en *Algunas lecciones sobre el destino del sabio* y la idea kantiana de que “el hombre sólo puede hacerse hombre por medio de la educación (*Erziehung*). El hombre es simplemente lo que la educación ha hecho de él” (Altman, 2008, p. 185)²⁴.

El trabajo pedagógico por la cultura del género humano ocupa en la filosofía fichteana un lugar privilegiado y constituye un punto de reconocimiento entre individuos en tanto miembros de una misma especie; se trata de

un reconocimiento imprescindible para la subsistencia del sujeto, [...] e imprescindible también para transformarse en un hombre y poder ejercer las competencias que le son propias, pues sólo a través de la educación podrán ejercitarse ciertas capacidades como la moral [...] e incluso la misma facultad de pensar (López-Domínguez, 1985, p. 114).

A este respecto el origen es determinante, “El hombre no es *lo que* es porque *él* existe (por sí, por su existencia misma, según lo dicho inmediatamente antes), sino que lo es *porque existe algo más aparte de él mismo*” (BG, FSW VI 295, DS 45). Pero, ¿qué es esto, el aparte de él mismo? Es el *Otro*, lo cual, sin embargo, no significa la desestimación del principio de una doctrina ética de unidad absoluta del individuo (autonomía): “obra de tal modo que puedas pensar la máxima de tu voluntad como ley eterna para ti” (BG, FSW VI 295, DS 47). El destino del hombre en sí es la tensión entre la razón de la libertad y la sensibilidad de *captar* al *Otro* en su libertad; el destino es la constitución de la subjetividad y tensión con la construcción de inter-subjetividad²⁵. El destino del hombre en sociedad radica en gestar y emplear los medios para el perfeccionamiento del género humano²⁶; aunque también el destino del hombre es el trabajo y la economía social y nacional del pueblo.

²⁴ Esta cita de Kant aparece en Altman (2008, p. 185), la traducción propia y la referencia dada por el autor es la siguiente: “Kants gesammelte Schriften, ed, Königlichen Preußischen Akademie der Wissenschaften, 29 vols.) (Berlín: de Gruyter, 1902-, 9: 443)”.

²⁵ La primera de *Algunas lecciones sobre el destino del sabio* se plantea cuestiones relativas al destino del sabio y el resto de la humanidad, del hombre en la sociedad y del hombre en sí. La lección comienza a desarrollarse por este último tópico. En la exposición se realiza un tratamiento del Yo puro y del no-yo. En el *Estado comercial cerrado* de Berlín de 1800 referirá Fichte a los estamentos de manera amplia.

²⁶ El trabajo está a su vez relacionado de manera intrínseca a la propiedad, la justicia y libertad: “la idea de libertad en Fichte está íntimamente ligada a la propiedad, dado que se funda en el derecho a la existencia de todos los ciudadanos. Esta concepción implica una idea particular de justicia distributiva, que no gira en torno

V

La pedagogía está en favor de la razón práctica debido a la búsqueda del destino último de todo ser racional finito, esto es, la unidad del individuo, “la constante identidad y la plena concordancia consigo mismo. Esta identidad absoluta es la forma del Yo puro, su única forma verdadera” (BG, FSW VI 297, DS 47) en el proceso de formación y de individualización. En realidad “no se trata [...] de que la voluntad deba estar siempre de acuerdo consigo misma, sino de que todas las fuerzas del hombre, que en sí constituyen una sola fuerza y que no son distinguidas unas de otras más que en su aplicación a diversos objetos, deban coincidir en una identidad perfecta y concordar entre sí” (BG, FSW VI 297, DS 49). El esfuerzo del humano de actuar sobre la administración de la multiplicidad de sentimientos y de representaciones “ha de intentar modificarlas y ponerlas en armonía con la forma pura de su Yo” (BG, FSW VI 297, DS 49). Según Fichte, “La meta última y suprema del hombre es la perfecta concordancia consigo mismo y –para que pueda estar en armonía consigo mismo– la concordancia de todas las cosas externas con sus necesarios conceptos prácticos de ellas –esto es, con aquellos conceptos que determinan cómo *deben* ser las cosas–” (BG, FSW VI 297, DS 57)²⁷. De modo que el fin último es someter a sí mismo todo lo irracional, dominarlo libremente y según su propia ley. Sin embargo, este fin es inalcanzable completamente, y es así en virtud de la condición humana misma, de ser racional finito. “En el concepto de hombre reside que su última meta sea inalcanzable y que el camino que a ella conduce sea infinitamente largo [...] no es el destino del hombre alcanzar esta meta. Pero puede y debe aproximarse a ella cada vez más, y por tanto, la *aproximación infinita a esta meta* constituye su vocación, su verdadero destino como *hombre*, o sea, en cuanto ser racional pero finito, en cuanto ser sensible pero libre” (BG, FSW VI 297, DS 59).

Y entre estas características, racional pero finito, sensible pero libre, se juega el ser humano su destino. No obstante, como el destino del hombre ha sido expresado en tanto Yo puro, o sea, aisladamente, fuera de toda relación con seres racionales, habrá que avanzar entonces sobre la tesis contraria, de que no se está aislado. El tema de la sociabilidad aparece anunciado al final de la primera lección y tratada en la segunda; con esto, Fichte introduce al inicio de *Algunas lecciones sobre el destino del sabio* un tema de relevancia política, societal e intersubjetiva, que devendrá en una de las tensiones más tratadas en la filosofía moderna y contemporánea. La pedagogía y el ámbito educativo tienen su anclaje precisamente sobre la tesis de la sociabilidad.

de la distribución de bienes, sino de oportunidades para poder vivir del propio trabajo” (Arrese-Igor, 2017, párr. 3).

²⁷ Dice Fichte que se trata, según la filosofía crítica, del sumo bien kantiano; esta es la concordancia perfecta de un ser racional consigo mismo.

La representación y la capacidad empírica dan cuenta de seres racionales fuera de sí. La experiencia enseña que la representación de seres racionales fuera del Yo está contenida en nuestra conciencia empírica. Mas resulta oportuno determinar si hay algo fuera de esa representación que le corresponda determinar si acaso “existen seres racionales fuera de nosotros independientemente de nuestra representación de los mismos y si existirán aun cuando no nos los representemos” (BG, FSW VI 303, DS 65). En este punto se plantea Fichte la cuestión: ¿cómo se admiten y reconocen seres racionales fuera de sí?

Para estos efectos, lo primero por admitir, después de la concordancia e identidad consigo, es que los conceptos que se encuentran en el Yo, deben tener expresión exterior, una contrapartida al Yo. En el hombre [...] están dados los conceptos de razón, de acción y de pensamiento racionales, y necesariamente quiere realizar estos conceptos no solo en sí mismo, sino verlos realizados además fuera de él. Uno de sus requisitos consiste en que existan fuera de él seres racionales que le sean semejantes. No puede producir (el ser humano) tales seres, pero el concepto de los mismos subyace a su observación del no-yo, y espera encontrar algo correspondiente a este concepto (BG, FSW VI 304, DS 67).

La razón siempre opera con libertad, busca la concordancia según un fin específico, por lo tanto, la actividad del Yo es aquella que busca libertad y unidad. De aquí surge, dice Fichte, “empleando la terminología kantiana, una *acción recíproca según conceptos*, una comunidad conforme a un fin” (BG, FSW VI 306, DS 69), la sociedad. La admisión de seres racionales fuera de sí es posibilitada por un impulso fundamental del humano, es el impulso social. Desde este sentido, en la sociedad se da la acción recíproca mediante la libertad, que es su carácter positivo: “Ésta es su propio fin, y en ella se actúa por actuar, pura y simplemente” (BG, FSW VI 307, DS 77).

La doctrina ética de la unidad absoluta (autonomía) es la constitución de identidad consigo mismo, pero en relación con los demás, de aquí el carácter de libertad y de racionalidad en la constitución de subjetividad y de inter-subjetividad. Desde este sentido, la contribución filosófica de Fichte es específicamente pedagógica (educativa), formativa (cultural), ética (libertad) y compete tanto al proceso de individualización como al de socialización. La educación como práctica fundamental de la existencia histórico-cultural de los pueblos, las naciones y del género humano necesita ser pensada racionalmente. Lo que importa a este nivel es determinar los principios y valores sobre los cuales repensar la educación, determinar para qué pensarla y cuáles son los fines a los cuales se aspira.

Si la pedagogía es la instancia teórica de la puesta en práctica de una actividad/disciplina específica llamada educación, esta no es un asunto teórico sino práctico, el cual tiene por objeto, sin embargo, el estudio de información teórica y científica, además de una valoración ética práctica. La

diferencia entre problemas teóricos y prácticos resulta determinante: la resolución de un problema teórico se da cuando se conoce la solución, mientras tanto la de un problema práctico se tiene cuando, por el contrario, no se sabe la solución sino cuando se pone en práctica.

Al hacer referencia a la educación, se habla entonces de cierta inteligencia práctica, y cuando se refiere a la filosofía se habla de la reflexión sobre el modo de dirigir el comportamiento, a saber, según Fichte, precisamente la formación y cultivación en moralidad. Y probablemente es el elemento distintivo por el cual la perspectiva de Fichte en educación se da a un nivel diferenciador, ya que educación es formación para la libertad desde una globalidad moral y racional de ánimo, de personalidad e individualización.

Capítulo 2, A)

I

Pese a que la obra *Fundamento del derecho natural* (1796/7) no versa específicamente sobre pedagogía sino sobre derecho, hay elementos de carácter epistemológicos y tópicos como la libertad, la autoconsciencia y la racionalidad, que resultan de importancia para esta investigación, análisis y construcción de una teoría pedagógica en Fichte. La libertad como concepto filosófico y como referente práctico (ética), se yergue como fundamento esencial para las disertaciones de Fichte. Asimismo, la intersubjetividad es considerada como categoría para reconocer la valía de la libertad; la intersubjetividad provee una categoría de relación, en el sentido de que la facilitación del conocimiento se filtra por el reconocimiento de la otredad, siendo esta validación precisamente la que permite observar lo libre y lo racional en el *Otro*.

De ahí que es inevitable condicionar una lectura de los textos fichteanos con la noción de libertad. Este concepto funge como raíz, fundamento y cimiento en la intencionalidad de configurar una pesquisa dentro de la esfera intelectual plasmada por Fichte, de tal manera que la libertad, comprendida como autoproducción y *causa sui*, evoque los trazos constituyentes de una pedagogía en el autor. En la filosofía de Fichte, la libertad es autodeterminación; por esto, la libertad no es un dato, sino una construcción. Y la pedagogía fichteana está involucrada en esta construcción. Desde este sentido, el reconocimiento del *Otro* es efecto de esa libertad, de tal modo –derivado de dicho concepto–, es posible señalar que “La relación de mutuo reconocimiento que hace posible la autoconsciencia exige (a su vez) que cada miembro quede libre para responder o no a la exhortación del otro, para evitar la coacción y la cosificación consecuente” (Arrese-Igor, 2014, p. 319).

La libertad funge como raíz, fundamento y cimiento en la filosofía de Fichte, de allí que sea oportuno considerar, en un estudio versado sobre la pedagogía de Fichte, el análisis de la categoría de libertad. Para proceder en el estudio del *Fundamento del derecho natural* es preponderante,

entonces, no escatimar en el empleo de este concepto, así como en el de intersubjetividad y educación, ya que es la guía de desarrollo de investigación en diversos temas tratados en toda la obra filosófica. Fichte explicita el tema así: “el ser libre constituye mi carácter esencial” (Fichte, 1994, p. 143). Con el fin de desplegar un estudio acerca de la pedagogía de Fichte, es menester registrar y ahondar en estas categorías, para así comprender el valor dentro del sistema fichteano. En este sentido, Fichte plantea que la libertad permite posicionarse dentro de una esfera de acción para sí mismo, mientras se excluye a otros de esa esfera, y viceversa (Fichte, 1994, p. 143). La validación del otro (la otredad) surge cuando se ratifica mi libertad mediante la aceptación de los y las semejantes como seres racionales y libres: es un proceso recíproco de validación. Fichte indica la importancia de la libertad como basamento de esta exploración intersubjetiva recíproca: “tengo que reconocer el ser libre fuera de mí como tal en todos los casos, esto es, limitar mi libertad por el concepto de la posibilidad de su libertad” (Fichte, 1994, p. 144)²⁸.

El tratamiento del concepto de *libertad* en Fichte es amplio²⁹. En la relación y en la vinculación entre seres racionales, señala Fichte, de una misma esfera de actividad, no puede existir una tendencia irrestricta de sobreponer una particular libertad a la de otros. En esta representación de la libertad –una diseñada con base en el reconocimiento recíproco–, se remarca su importancia como basamento de la exploración pedagógica: “tengo que reconocer el ser libre fuera de mí como tal en todos los casos, esto es, limitar mi libertad por el concepto de la posibilidad de su libertad” (Fichte, 1994, p. 144). Asimismo, la proyección de la libertad se expone como garante de la prosperidad de una nación, pues “Una educación correctamente planteada es, según nuestro autor, la garantía más fiable de la prosperidad no sólo de una nación, sino también de cada uno de sus individuos” (Sánchez, 2014, p. 212).

Pero la libertad tiene su inverso, la coacción. Por lo tanto, cuando se acciona la pedagogía, puede darse la libertad o la coacción; de allí que se haga necesario vislumbrar algunos posibles elementos sobre cómo el accionar pedagógico puede propiciar el desarrollo intersubjetivo de esta categoría de libertad o más bien reducirla o eliminarla. Según Arrese-Igor (2011), es necesario comprender la preponderancia del Yo, en arreglo del cuerpo como representación del Yo, en el sentido de que “el cuerpo es el modo a través del cual la voluntad ejerce su causalidad en el mundo sensible, es decir, que es la representación sensible del yo, en la medida en que existe como un cuerpo propio de la persona” (p. 10). Esta afirmación permite determinar al cuerpo como facultad humana que hace posible el ejercicio de la voluntad; el cuerpo humano hace real aquella causalidad del Yo, siendo contraria a la libertad del ser aquella intervención exterior a su causalidad individual.

²⁸ Fichte señala esta relación entre seres racionales como *relación jurídica* (Fichte, 1994, p. 144).

²⁹ De hecho, se puede encontrar en varias de sus obras, en las cuales Fichte acomete en diferentes pasajes las necesarias explicaciones acerca de la formulación y empleo.

Al ser vital la comprensión del cuerpo, en aquel ejercicio libre de la voluntad personal, se desprenden algunas consecuencias para una posible pedagogía fichteana. Una de ellas es la preponderancia de comprender el cuerpo como manifestación libre, la cual se proyecta según las distintas capacidades individuales (entiéndase las innumerables formas y manifestaciones que un cuerpo humano puede poseer), aunado al respeto inherente que poseen los cuerpos por el mero hecho de ser manifestación humana (el reconocimiento de la otredad y el respeto por la diferencia). Con ello se suma la necesidad de una pedagogía la cual integre la capacidad de propiciar la causalidad individual sin coacciones exteriores, una que potencie las cualidades en la otredad, según capacidades y habilidades distintas: una pedagogía potenciadora y empática en el trato con lo distinto.

II

Es en uno de sus textos célebres *–Fundamento del derecho natural–* en donde se esgrimen disertaciones sobre la relación existente, para Fichte, entre libertad y derecho, pero que permiten vislumbrar elementos para construir un análisis de una pedagogía desde la perspectiva del autor, pues involucra pensar la educación como mediación entre los seres racionales ubicados dentro de una comunidad. Según lo anterior, el rastreo de una pedagogía está fundamentado en aseveraciones que apuntan hacia la exploración principalmente del derecho, pero que crea una apertura intelectual para encontrar elementos pedagógicos dentro de las aseveraciones fichteanas.

En el estudio introductorio del texto mencionado con anterioridad, Villacañas (1994) pone sobre la palestra la preponderancia y valía de la educación en el sistema fichteano:

Todo lo dicho se concreta en una tesis importante: el hombre abandonado al trato con la naturaleza no es sino un haz de estímulos que jamás produciría ningún tipo de autoconciencia o de verdadera humanidad. Sólo en el trato que se le da en el seno de la acción social ya existente emerge el hombre en su racionalidad. Por tanto, lo que hace hombre al hombre es la educación. Pues no otra cosa que la educación es esa exhortación que, a pesar de llamar a la acción, la entrega en último extremo a la libertad del receptor (p. 49).

De esta manera, Villacañas hace hincapié en cómo una educación (o pedagogía) funge no solo como herramienta humana de construcción conjunta de saberes, sino que aspira a estimular la deliberación subjetiva de quien “recibe” el conocimiento. Esto propicia un ser humano capaz de actuar conscientemente, a través de una limitación coherente al influir en él o ella, quien se hace libre y racional por medio de los y las semejantes, aquellos quienes lo/la reconocen y validan. Es

decir, en el proceso de reconocimiento y validación de la otredad, se facilitan instrumentos y herramientas entre participantes de una gestación de saberes, los cuales son compartidos mediante la disposición de procrear una construcción intersubjetiva de los modos de saber.

Un rasgo distintivo de una posible pedagogía fichteana, tal cual se puede denotar en las disertaciones de Fichte, es el sentido adquirido por la intersubjetividad como razón práctica del ejercicio de la libertad dentro de este contexto pedagógico. Esta intersubjetividad se manifiesta como carácter ontológico, constitutivo (en términos antropológicos), que reúne, como categoría, la forma recíproca en la cual se producen las indeterminables posibilidades de relaciones humanas, pensando en una pedagogía que advierte la preponderancia de la aproximación hacia lo equitativo dentro de esas relaciones. De esta forma, aquello que se erige como subjetivo en *lo humano*, en la racionalidad propia de cada quien, propicia y facilita saberes en la otredad, esto mediante la intersubjetividad. Una pedagogía que construye, desde la intersubjetividad, no procrea herméticamente el saber, sino que coadyuva en facilitar la libertad en los otros y otras: construye en libertad y propicia libertad en la otredad.

La intersubjetividad, desde su característica ontológica, provee la facultad para que la pedagogía se establezca como mediación, al permitir las condiciones necesarias básicas para el reconocimiento de la libertad propia y de la ajena. Reconocerse como causa en el mundo es el garante para reconocer a la otredad de la misma manera, tal como lo describe Arrese-Igor: “En la medida en que la persona puede comprender que ella misma es la única autora y fundamento de sus acciones, estará en condiciones de aceptar que la otra persona es también la causa absoluta de sus acciones en el mundo sensible” (2011, p. 8). Es decir, una pedagogía desde Fichte está, inexorablemente, apoyada en la valía de facilitar el reconocimiento de ser causa de sí misma, a la vez se comprende que la libertad no radica en una existencia causada desde la influencia exterior.

Cuando Fichte menciona, en *Fundamento del derecho natural*, que “el conocimiento de un individuo por otro está condicionado por el hecho de que el otro lo trate como un ser libre (esto es, que limite su libertad por el concepto de la libertad del primero)” (Fichte, 1994, p. 137), no solo prosigue con su disertación constante acerca del tema de la libertad, sino que facilita el vislumbrar otro de los acercamientos al tema de la pedagogía. En esta vía de disertación, se puede atisbar que una pedagogía fichteana inicia por el momento en donde seres racionales se validan entre sí, pues se reconoce a la otredad como libre, ratifica como un ejercicio cimentador de toda práctica educativa. En este reconocimiento de la otredad se hace explícito la posibilidad de facilitar el conocimiento, en tanto la práctica educativa contemporánea pretende anular o transformar las antiguas prácticas verticales, da pie a la horizontalidad entre seres racionales. Villacañas (1994) agrega que “es el que

se actualiza en el hecho preciso de que la exhortación a la acción busca producir la autodeterminación y no la determinación mecánica y simple” (p. 5).

A la vez ocurre un reconocimiento de la otredad, Villacañas (1994) también indica el papel asumido por la comunicación, en específico, empareja la teoría de la intercomunicación racional como una teoría de la educación (p. 69). En este caso y con base en lo aseverado por el comentador, la pedagogía se basa en la responsabilidad de reconocer las cualidades libres y racionales en aquellos que me circunscriben de manera recíproca; de este modo, la comunicación de los fines y objetivos pedagógicos del emisor, la tendencia anhelada por quien facilita el conocimiento, se limita como influencia, para que “sea éste otro quien culmine libremente la obra a la que su influencia tendía” (Villacañas, 1994, p. 69). Es así como el emisor no coacciona a su receptor, sino que detiene su influir para que surja y también germine libremente la capacidad y racionalidad del receptor, que se den las condiciones necesarias para que emerja ese ser consciente de su propia racionalidad y libertad. Al respecto señala Fichte:

el sujeto ha de experimentar un “estímulo externo”. (GNR, GA I, 3, 343/FDN 129) que le permita decidirse a una “actividad libre”, estímulo que, aunque provenga de fuera, ha de dejarle, sin embargo, completa libertad para la autodeterminación. Tal estímulo externo y, a la vez, exento de coacción, es la “exhortación”. De esta manera, el sujeto sólo puede encontrarse a sí mismo como Yo –u “objeto” para sí– en la medida en que es exhortado a un obrar libre. La exhortación es, pues, el acto a través del cual tiene lugar la formación y apropiación de un sujeto de su autonomía (p. 3).

Cuando se tramita la libertad y la coacción también se hace necesario entrever ciertos posibles parámetros, es decir, cuestionarse y analizar cómo el accionar puede propiciar la libertad o la coacción. Sin atender estos parámetros, se hace complicado discernir cómo una acción puede facilitar la libertad en un ser, o si, por lo contrario, interviene como herramienta de coacción. Para Arrese-Igor (2011), es necesario, primero, comprender aquella preponderancia de resaltar el cuerpo como representación del Yo, en el sentido de que “el cuerpo es el modo a través del cual la voluntad ejerce su causalidad en el mundo sensible, es decir, que es la representación sensible del yo, en la medida en que existe como un cuerpo propio de la persona” (p. 10). Esto permite ubicar la importancia del cuerpo como facultad humana en las sentencias fichteanas, en la vía para hacer posible el ejercicio de la voluntad. En tanto esto, Arrese-Igor estipula, con base en Fichte, que el cuerpo humano hace real aquella causalidad del Yo, siendo contraria a la libertad del ser aquella intervención exterior a su causalidad individual (2011, p. 10).

Al ser vital la comprensión del cuerpo, en aquel ejercicio libre de la voluntad personal, se desprenden algunas consecuencias para una posible pedagogía fichteana. Una de ellas es la preponderancia de comprender el cuerpo como manifestación libre, la cual se proyecta según las distintas capacidades individuales (entiéndase las innumerables formas y manifestaciones que un cuerpo humano puede poseer), aunado al respeto inherente que poseen los cuerpos por el mero hecho de ser manifestación humana (el reconocimiento de la otredad y el respeto por la diferencia). Con ello se suma la necesidad de una pedagogía que integre la capacidad de propiciar la causalidad individual sin coacciones exteriores, una que potencie las cualidades en la otredad, según capacidades y habilidades distintas: una pedagogía potenciadora y empática en el trato con lo distinto.

SEGUNDA PARTE

Capítulo 2, B)

I

En *Discursos a la nación alemana*, Fichte expone el proyecto de la construcción de una nación donde la educación está al servicio de la identidad nacional. Según Fichte, la política y la construcción de un proyecto educativo se co-implican, al ser oportuno que el proceso pedagógico fomente la idea de pertenencia a la nación. Fichte propone vincular a los miembros de la sociedad, que el pensamiento común de la nación sea el tópico y que las acciones generen interpelación entre todos los miembros de la comunidad para generar una acción conjunta. El progreso de la nación es posible cuando se gesta un proyecto educativo nacional, la unión y el trabajo conjunto. Para construir la realidad social es necesaria una forma que configure y enmarque todas estas iniciativas y se dirijan a un mismo objetivo colectivo. Este es precisamente el objetivo del proyecto educativo fichteano: garantizar la construcción de la nación. Con la finalidad de completar esta tarea es necesario romper con la estructura política-social anterior, es decir, generar un cambio revolucionario, producir la ruptura de la forma anterior en la que se configura la política alemana y así construir este proyecto político nacional.

Fichte, en *Discursos a la nación alemana*, obra que ve la luz entre los años 1806/7, se dedica a generar una propuesta de reforma educativa. Es una propuesta que busca generar ruptura con las condiciones políticas y educativas de su actualidad. Piensa en una educación que dote a los estudiantes de una voluntad robusta, para esto es necesario que dicha propuesta funcione según criterios que tengan como meta el que los educandos sean sujetos activos en su actuar, pero conforme a una voluntad que sea efectiva y logre una determinación de los impulsos vitales. Se apunta a que los sujetos aspiren a la libertad, a ser dueños de la propia voluntad y la ejerzan. La reforma educativa debe ir encaminada a esta meta, a buscar la autonomía. En este sentido, lo buscado por el filósofo es que esta educación alcance un punto de concreción y lo propone de la siguiente manera: “el tipo de educación que yo he propuesto debe consistir en una habilidad segura y sensata a la hora de formar en el hombre una voluntad firme e inefablemente buena; ello constituye su primera característica” (Fichte, 1984b p. 67).

Esta primera característica se vincula con la idea de una acción ciudadana, una acción política; al optar la formación educativa por desarrollar una voluntad firme e inefablemente buena, quiere decir que la participación ciudadana debe ser efectiva y contribuir a la construcción de la sociedad, este es su objetivo. El papel dado por Fichte a la educación es el de construir la voluntad que tiende a la congregación, a la unificación del pensamiento de las y los educandos. Para el

pensador alemán, este objetivo pedagógico significa la construcción de una nación. Proyectar esta voluntad significa forjar una ciudadanía, conformar el sentido de pertenencia a una nación por parte de los habitantes de un lugar, de una latitud geográfica. Relacionado con el arraigo y reconocimiento de los miembros la sociedad, la interpelación que generará en la comunidad, bajo una misma idea, la construcción de su identidad, por medio de determinaciones políticas.

Trabajar en la conjunción de las y los miembros de una sociedad tiene que ver con aspectos que podrían parecer tan básicos como lo son la lengua. Hablar el mismo idioma significa entender el mundo de una manera determinada, diferenciada a la de los demás lugares en donde se hablan idiomas diferentes. Este aspecto significa que hay una identificación del vínculo generado al enunciar el mundo de igual manera a como lo hacen con quienes se convive. La lengua otorga configuraciones de mundo y es por medio de la educación que se puede unificar el pensamiento, la comprensión del mundo y el sentimiento de pertenencia a un lugar, faculta que las y los individuos se unan, se reconozcan, formen comunidad, y esto desemboca en lo que es la nación, según los términos fichteanos.

En este sentido, el objetivo pedagógico de la educación fichteana es dotar de herramientas a las y los educandos, las cuales propiciarán una comprensión de la realidad para hacerla suya, dirigir la voluntad. Es así como lo educativo se puede rastrear como una construcción, como una inspiración para construir, y se dirige a la voluntad de los educandos para que la dominen y la hagan actuar pensando en el beneficio gregario. Por eso, la construcción de la nación y lo educativo se co-implican. Se puede visualizar con más detalle la manera en la cual Fichte sostiene su modelo educativo. Según los términos fichteanos, la educación debe tener, como característica principal, el generar este amor por el aprender en las y los estudiantes; entonces, una vez que se plantea este objetivo, se hace necesario, a criterio del autor, darle continuación, no aflojar este proceso: “La parte principal del arte de educar consiste ante todo en estimular esta capacidad propia del educando en cualquier aspecto que nosotros conozcamos” (Fichte, 1984b p. 70).

De las palabras del pensador se visualizan varias cuestiones que, desde la perspectiva de la pedagogía en Fichte, se pueden entender. El aspecto importante de lo dicho viene a encontrarse en la palabra “estimular”, debido a que, como lo dice el autor, se trata de que la educación estimule la capacidad intelectual y de comprensión del mundo del educando. Si se piensa en la finalidad del educar, esta tiene que ver con avivar, incitar, el sentido de conocimiento, las ansias del entendimiento por conocer nuevas cosas, los números, las letras, la conciencia. Al pensar en materias como la filosofía, se exploran el sentido moral, el pensamiento crítico, a través de múltiples modos, técnicas, procedimientos y con diferentes materiales. Se puede decir que uno de los objetivos primordiales, también de la educación, es estimular el gusto por el aprender, ya que no

es lo mismo discurrir en números, propiedades científicas, teorías éticas, si no existe en el educando un gusto, un interés por estos asuntos. Así, como lo indica Fichte, la educación debe inspirar amor en los estudiantes, por cuanto es la base para obtener por el conocimiento y ampliar las fronteras de su entendimiento, de su pensamiento. Esta base de amor por el aprendizaje construye los cimientos para el aprendizaje moral, la meta de la educación fichteana. Esta educación busca que no haya un sentido de sumisión, es decir, fomenta la idea de una autonomía, ya que piensa siempre en la clave de la construcción de una nación; es, en fin, la proyección de la identidad nacional, de la comunidad.

A lo largo de *Discursos a la nación alemana*, se encuentran las maneras de cómo llevar a cabo el proyecto educativo y, de igual manera, también se presenta el porqué de esta empresa. Fichte visualiza una disociación, una división en sus compatriotas, tanto el elemento de la división en estados de Alemania, así como, a raíz de esto, una distancia que se cuaja a lo interno de la sociedad alemana. Estos elementos que mantienen fraccionado al pueblo alemán deben ser eliminados, se debe romper con esta fragmentación y optar por la unidad. ¿Qué mejor forma de hacerlo que educando con mira a estos fines a toda la población? ¿Qué mejor vehículo para llegar a todas las personas que por medio del sistema educativo? Esta es una idea muy acertada del pensador alemán para lograr que exista la noción de comunidad de un pueblo que se entiende unido: se debe tomar con las manos y unir cada elemento. La tierra, los materiales, deben ser estudiados para fortificar la estructura que se quiere construir. Una vez que se tiene claridad con qué y a partir de qué se quiere construir, la obra puede empezar. Este examen y esta propuesta constituye el escrito de *Discursos*: la construcción del pueblo que es una nación.

Estos cimientos sólidos que lo educativo construiría tienen que ver con una relación que genera afectividad con los elementos de la enseñanza y su producto. Como se ha dicho, la educación se encarga de forjar la idea de nación en las y los estudiantes, de esta manera, el amor inspira a construir comunidad, a sentir como propio lo que se enseña, ya que vincula a las y los demás en una idea común, que genera un sentido de pertenencia y arraigo, es específicamente este conocimiento político el que debe inspirar la educación. Ahora bien, toda la formación educativa que se le pueda dar a las y los jóvenes debe estar respaldada por un sistema que empate con la idea fundamental de la formación integral que presenta Fichte. Este sistema no debe ser expuesto de buenas a primeras, sino que es necesario que esté constituido eficientemente, debe tener bases pedagógicas y de conocimiento de lo que es realmente vital para poder presentar ante las y los jóvenes educandos.

Es así como el filósofo alemán encuentra en el pensamiento pedagógico de Pestalozzi su fuente principal para darle sentido al proyecto educativo que está construyendo. Se debe decir que

esta fuente de inspiración de la que bebe Fichte es, ahora visto retrospectivamente, una de las mejores fuentes que sirven en esta actualidad educativa para generar reformas: utilizar nuevos métodos de enseñanza y cambiar el sentido del proceso de enseñanza-aprendizaje. El camino que recorre Fichte, para fundamentar su proyecto educativo, es pensado en una formación integral y que genere, al mismo tiempo, un sentido de pertenencia por el conocimiento. Así, también le parece fundamental al pensador alemán consolidar esta propuesta con fundamentos, los cuales le permitan hablar con mayor entereza del asunto. De este modo, su inspiración en el pensamiento pedagógico de Pestalozzi lo lleva a establecer una cuestión primordial en la educación, que muchas veces es pasada por alto aún en sistemas educativos actuales, esta es la congregación, el acompañamiento, la asociación con las y los compañeros dentro del aula, mientras se construye el conocimiento.

El filósofo esgrime que los estudiantes tengan claridad en cuanto a sus sensaciones, que aprendan a distinguir las para así lograr una claridad sensitiva. Fichte amplía la explicación de este proceso al indicar que a las niñas y niños, quienes empiezan a abrirse al conocimiento, se les hace dificultoso distinguir aquellas impresiones de la naturaleza que le rodean, sus necesidades no son efectivamente comunicadas, ya que estas impresiones llegan como mareas y es confuso el hecho de saber qué es lo necesario. Para salir de esta marea embravecida y de esta confusión, se necesita la ayuda de los demás.

Entonces, la ayuda de las y los demás podrá llegar en el momento en que puedan comunicar eficientemente las necesidades por satisfacer, aquello que les hace sentir y cómo o cuál sería la vía para solventar estas necesidades, es decir, distinguiéndolas, separándolas y comunicándolas. Tal como lo presenta el autor, el objetivo de generar esta asociación tiene que ver con la posibilidad de desarrollarse de manera independiente, así como el desarrollo de la libertad, en el sentido de establecer una prioridad al aspecto de la autonomía. La educación debe garantizar y fomentar las posibilidades de los estudiantes para no ser subyugados, para que su pensamiento pueda ser desarrollado abiertamente y que el pensar por sí mismo signifique una posibilidad de desarrollo y no la imposición de una forma de pensamiento: “La educación debe continuar este camino que la naturaleza y necesidad inician ahora en nosotros de manera libre y reflexiva” (Fichte, 1984b, p. 184).

Esta idea de autonomía en Fichte se contrapone a la comprensión de la subyugación. Fichte se dirige directamente al pueblo alemán para hacerle saber que es necesario para progresar comprenderse como comunidad. Quiere hacer entender a los alemanes que están en peligro de ser tomados, de vivir en unas tierras que no les pertenecen porque no las entienden como propias, que es posible la ocupación de fuerzas militares extranjeras que podrían cambiar el rumbo del país, quienes los forzarían a botar por la borda cualquier tipo de empresa que se dirija hacia la idea de

una construcción alemana propia, nacional. Es así como el cometido educativo fichteano propone despertar la conciencia de los pobladores de los estados alemanes. En este sentido los *Discursos* pretenden la unificación nacional del pueblo alemán, y esta tarea es posible por medio de un proyecto que eduque, forme e introduzca los elementos para la comprensión de la realidad alemana, con el fin de romper con las ideas y formas sociales que mantienen al pueblo alejado de la posibilidad de apropiarse, de asir y construir una realidad que se les antoje significativa y la puedan comprender como propia.

Como se puede ver una vez más, el acercamiento a la construcción política dentro de la educación es una instancia que resulta indisoluble, lo educativo es político en Fichte. La asociación en el proceso de aprendizaje es necesaria en el proyecto educativo que Fichte describe, comprende que el hecho de estar rodeado de otras y otros educandos trae ventajas de una reflexión mucho más eficaz. El acto libre y reflexivo es necesario para potenciar las capacidades de los estudiantes para alcanzar un proceso formativo exitoso, con sentido, significativo en sus vidas. Así también, se vale Fichte de los recursos más rudimentarios para cimentar un proceso educativo efectivo, reconoce las habilidades de los niños antes de insertarlos en un mundo de mayores complejidades, las etapas de reconocimiento del mundo son las bases para poder ir elevando la complejidad del proceso educativo, así, al tener claridad en la producción de un conocimiento desde las propias bases, de las potencialidades, es posible que cuestiones como las asociaciones con otros sujetos sean más sencillas, efectivas y logren generar estas alianzas que permiten la construcción del pensamiento gregario o el pensamiento de la nación.

Toda esta construcción, fundamentación y el proceso por el que debe pasar el educando, a ojos de Fichte, se concibe de esta manera para preparar a las y los estudiantes en el plan de construcción de la nacionalidad alemana³⁰, en el sentido de que alcanzar ese punto significa que es posible que el amor por la nación alemana encuentre un nicho en el cual las raíces podrán crecer sin problema, surgirán los brotes, crecerán los pequeños retoños y, así, se alzarán árboles fuertes, frondosos, que sustenten una sombra portentosa y grande que permita sostener el suelo de la nación. Para continuar con la analogía, se están sembrando semillas de un fruto político. Ahora, esta propuesta se puede extrapolar a la construcción de la pedagogía rastreada en Fichte. De tal manera,

³⁰ “Fichte marca un punto de inflexión del nacionalismo en un momento histórico especialmente adecuado”, esto es, “cuando todo está hundido ante Napoleón, que vive la plenitud de su gloria, cuando ha aniquilado a Austria en la tercera coalición y a Prusia en la cuarta y después de Tilsit tiene a su lado al zar Alejandro I, en el invierno de 1807”. Para entonces es cuando Fichte dirige a la juventud ‘alemana’, sin distinción alguna de procedencias, a aquel “puzzle” que eran los Estados alemanes, sus famosos *Discursos* (Medina, 2001, p. 27). En estos discursos, Fichte “va a desembocar en una apelación a las instancias colectivas que no son resultado contractual de la voluntad del individuo, sino clave condicionante de la existencia política y moral de todo hombre particular”. Por tanto, las instancias colectivas pasan a ser garantía de la individualidad, “este será el mecanismo por el que se abrirá paso el pensamiento nacionalista” (Villacañas, 1991, p. 150).

en este proceso presentado por el filósofo, en el que se trabajan las sensaciones y la posibilidad de asociación con los demás, el entendimiento y propuesta educativa centrada en las habilidades reflexivas de los estudiantes explora la posibilidad de educar de manera integral y que, precisamente, todo esto sea sostenido por el amor al conocimiento. Esto conduce a comprender que, al final de cuentas, Fichte esgrime la idea de un orden social y político, al anclar esta construcción en la nación alemana, lo cual puede funcionar para entender la importancia por el ordenamiento de la sociedad.

II

En este punto, es explorada de manera más directa la idea pedagógica extraída de lo dicho hasta el momento por Fichte en el texto *Discursos a la nación alemana*. Existe una preocupación en lo que se relata y dicta en esta obra del filósofo alemán. La preocupación gira en torno a que el pueblo alemán se distancie entre sí, se disocie o, en todo caso, no logre asociarse, unirse, formar comunidad. Por eso es que el escrito apunta a forjar la voluntad alemana, dirigida sin miramientos a un proyecto común. Tanto esta dirección como el proyecto serán propuestos y manejados desde la reforma educativa fichteana: “Lo que tiene que conseguir la nueva educación es esta voluntad firme y siempre decidida de acuerdo con una norma segura y eficaz en todo momento; tiene que crear necesariamente la obligatoriedad que se propone” (Fichte, 1984b, p. 67).

Así, esta idea fichteana sirve para explorar otro aspecto de la educación que permite visualizar de una mejor manera la idea pedagógica propuesta. En una materia como Filosofía, impartida en colegios, el objetivo corresponde a introducir a los estudiantes problemas filosóficos, con el fin de propiciar una apertura del pensamiento por medio de ejercicios de dilemas éticos, falacias, pensamiento político –en consideración de conceptos como la democracia y género– y el pensamiento crítico. Estas actividades exploradas en las clases de Filosofía procuran que los estudiantes reflexionen acerca de aquellas cuestiones de vida, de pensamiento (pensamiento del pensamiento), comunidad y sociedad –las cuales muchas veces pasan desapercibidas–, así como también sobre conflictos sociales, ecológicos, religiosos, vivenciales, materiales y conceptuales.

En este sentido, la educación es portento de las vivencias históricas, políticas y de relaciones sociales que se tejen a partir de cada uno de los elementos. El cómo se comprendan los procesos por los cuales ha pasado el país, así como las implicaciones generadas en su ordenamiento político, económico y cultural, tiene significancia y repercute en el tipo de ciudadana o ciudadano que se presenta y forja en cada país. Por tanto, la formación educativa debe funcionar en favor de la idiosincrasia, esto significa accionar cada elemento que resalte la diferencia cultural de la educación, ya que esta herencia histórica y política denota precisamente su distinción. La

integración de los educandos garantiza su compromiso con la nación y la búsqueda de la distinción de otras naciones, al final, esto significa optar por la libertad. Este aspecto mencionado en la filosofía de Fichte corresponde a la pedagogía extraída de su pensamiento.

La conformación de esta idea educativa en Fichte lo lleva a pensar que la asociación con los demás es positiva para la construcción del conocimiento. Por lo tanto, es necesario también fundar esta asociación alejada del egoísmo, el cual lleva a la imposibilidad de generar la consolidación de un pensamiento común, societal, la idea de la política nacional. De este modo, dispone Fichte de la idea del amor en contra del egoísmo y encuentra los elementos de una vida egoísta en el funcionamiento tanto político como social imperante en sus días:

La política, hasta ahora en vigor, como autoeducación del hombre social, presuponia como regla segura y válida en todo momento el hecho de que todo el mundo ama y desea su propio bienestar material, y sirviéndose del temor y la esperanza unía artificialmente a este amor natural aquella buena predisposición que ella deseaba, a saber, el interés por la comunidad (Fichte, 1984b, pp. 67-68).

Denota el filósofo alemán que existe una característica la cual conlleva una meta que en realidad conlleva al perjuicio, a la ruina. Pues sería toda persona movida realmente por el temor de perder sus bienes materiales y la esperanza de conseguirlos pueden estimularle, lo que lleva a una vida egoísta y envenena las posibilidades de asociación entre los miembros de la sociedad alemana, por el contrario, sostener que esta primacía del temor y la esperanza conllevan a la efectividad del proyecto nacional es un engaño o, en todo caso, lleva directo a la ruina.

Este es el objetivo que la educación debe alcanzar y al cual se debe dirigir, a una formación que, por decirlo así, llegue a la médula de los estudiantes, que los aleje de las ideas egoístas y los haga visualizar como positivo el sentido de pertenencia –a través del proceso educativo–, que los lleve por el camino del amor:

En consecuencia, tenemos que fijar en el ánimo de todos aquellos con quienes queramos contar dentro de nuestra nación un tipo de amor que nos lleve directamente y sin más al bien como tal y por sí mismo en lugar de ese egoísmo al que nada bueno puede unirnos por más tiempo” (Fichte, 1984b, p. 68).

El educador debe hacer ver este último rasgo característico de la mayoría de edad, de la misma manera que se puede en el educando contar también con seguridad con el primero. En este

sentido, el objetivo de la educación consiste precisamente en hacer surgir la mayoría de edad en el sentido que ha sido señalado y solo después de haber conseguido esto es cuando realmente la educación se ha completado y ha terminado (Fichte, 1984b, p. 193).

La educación, en los términos del respeto que conlleva a la mayoría de edad, consiste en un sistema de formación de los estudiantes en el camino del reconocimiento del otro, de la estima propia (autoestima) y las relaciones desarrolladas a partir de estos elementos. Claramente es un proyecto ambicioso, el cual busca generar conciencia sobre las capacidades personales, el progreso de la individualidad, la consecución formativa y la integración de la ciudadanía.

De este modo, se puede concluir la visualización de los aspectos pedagógicos del pensamiento filosófico de Fichte, que su proyecto educativo para la nación alemana viene a ser una preocupación por alejarse de aquellos elementos hundidos en la mecanización de la educación, lo cual lleva a la subordinación de los estudiantes. Evitar caer en la subordinación significa revelar a la sociedad el sentimiento de unidad nacional y, al mismo tiempo, a partir de esta base, generar la creación del Estado y sus leyes. Si existe un arraigo fuerte, que proponga construir desde lo propio y evitar las incursiones de las influencias extranjeras, se podrá construir una legislación y organización política acorde con lo que quiere y necesita el pueblo, al dejar de lado toda aquella posibilidad de incursiones externas. De este modo, la educación deberá encargarse de alimentar este espíritu del pueblo entendido como nación, a través de la formación de la puesta en acción de la voluntad y del sentimiento de pertenencia, esta formación, llamada Fichte integral, garantizará que la configuración nacional sea efectiva y quienes expresen este sentimiento llevarán al pueblo alemán a la conformación de la nación y se darán a sí mismos sus políticas.

De este modo, se entiende que el asunto pedagógico se preocupa por la educación, lo enseñado y cómo se lo enseña determinará el alcance de las personas. Tal como se presenta en *Discursos*, la formación educativa es formación política, así, por ejemplo, en Costa Rica, la salida del colegio significa que en menos de un año, en la mayoría de los casos, se entrará a la mayoría de edad, esto quiere decir que se asumen muchas más responsabilidades, entre las cuales se encuentra trabajar, es decir, los jóvenes enfocarán sus ideales en cuestiones como su formación universitaria o la búsqueda de un empleo, según las condiciones socio-económicas y culturales en las cuales se encuentren. Estos pensamientos, sea con un conocimiento claro o no, se relacionan con la producción de la nación costarricense, ambos, aunque uno equivalga a un camino más corto que el otro, llevan al mismo objetivo, la empleabilidad, insertarse a la parte productiva del país. Ya como ciudadanas y ciudadanos mayores de edad, el peso de las responsabilidades del estudio y/o el trabajo significan desenvolverse laboralmente, ejercer puestos como empleadas o empleados, jugar el rol ciudadano que alimenta la economía del país. Esta es la preocupación de Fichte, que la

educación propicie este proceso, que logre hacer que los estudiantes, los jóvenes, quienes atraviesen este camino hacia la ciudadanía, funcionen adecuadamente en la vida ciudadana (política) en favor de, como se aclara, la nación alemana.

Capítulo 3

I

La pretensión de apropiarse del pensamiento de Fichte mediante la construcción de una trama conceptual ocupada del pensamiento pedagógico hace, a su vez, que se dote de fundamento teórico a la realidad de las prácticas educativas, de este modo se asume la tarea de determinar las bases mismas del quehacer filosófico y pedagógico. Se trata entonces de determinar la razón última del porqué de la educación y de la pretensión de su existencia en las consecuciones de los fines. Las instituciones educativas tienen su propia teleología y alientan su desarrollo con base en aspiraciones propias, libres y genuinas, pero lo hacen en conjunción de ciertas determinaciones y condicionamientos externos. Las instituciones educativas tienen su realidad entre la tensión de darse sus propias causas y atender las determinaciones históricas, económicas, sociales y políticas que también las configuran.

Desde este sentido, una institución educativa puede estar dirigida hacia la implementación de un sistema disciplinar nacional coercitivo de garantías individuales y derechos civiles políticos, o puede estar orientada hacia la reconciliación de tiempo pasado con presente en función de garantizar y ampliar libertades individuales, gremiales, asociativas y sociales de una nación.

La educación de la nación es, por lo tanto, un proyecto político. Fichte así lo planteó en *Rede an die deutsche Nation* y Pestalozzi está adscrito a este. Cómo alcanzar un sistema educativo nacional institucionalizado que tiendan a extender y fomentar las ideas de libertad individual y social y de resguardo identitario es el problema al cual responde, en última instancia, el intercambio pedagógico-filosófico de ambos autores. Este capítulo trata precisamente de atender estas determinaciones filosóficas y educativas entre Fichte y Pestalozzi.

La propuesta filosófica de Fichte es política, y tiene como mediación lo educativo, de ahí se pueda afirmar que el proyecto pedagógico de Fichte es político y nacional. Su objetivo es la reconstitución y unificación de un manojito de pequeños estados desde la perspectiva de la modernidad filosófica, en afinidad con algunos elementos del romanticismo alemán³¹, según la cual la nación y sus individuos crean una entidad viva, singular y autónoma. A su vez, este proyecto supone la preeminencia de lo comunitario como aspecto destacado de su proyecto político; sin

³¹ A propósito, léase el capítulo I del libro *Romanticismo una odisea del espíritu alemán* de Rüdiger Safranski, principalmente sobre la recuperación de Herder como pensador que aborda el tema de la música popular alemana y el énfasis en un nacionalismo no supremacista (Safranski, 2015).

embargo, esta preeminencia es, precisamente, la condición básica del pleno desarrollo espiritual de las subjetividades. De hecho, este proyecto implica una continuidad con el *sapere aude* kantiano, que en el caso fichteano es llevado hasta sus últimas consecuciones prácticas de libertad. Al referirse a la educación, señala Fichte: “ella [la educación] perfecciona al hombre en todas sus partes, le completa en sí mismo, y hacia el exterior le dota de gran habilidad para todos sus objetivos en el tiempo y la eternidad” (Fichte, 1984b, p. 178).

Debido a lo anterior, la propuesta de este capítulo es pensar y repensar la práctica educativa desde el lugar de la docencia de filosofía en secundaria. Al tomar en cuenta la propuesta teórica pedagógica de Fichte, resulta importante determinar algunos puntos de encuentro entre la filosofía de Fichte y la obra del pedagogo Johan Heinrich Pestalozzi.

Pestalozzi ofrece un posicionamiento eminentemente pedagógico y en consideración de que no hay ninguna obra de Fichte cuyo tema principal sea el tratamiento de lo pedagógico, se retoman algunos aspectos que podrían ser asumidos como centrales, fundamentales y coincidentes. La pedagogía de Pestalozzi está en diálogo con la filosofía del idealismo alemán. Fichte hace mención puntual del sistema educativo de Pestalozzi, le dedica un amplio espacio a la reflexión acerca de la coincidencia de sus ideas con las ideas pedagógicas del autor en el noveno de los *Discursos a la nación alemana*.

II

Para entender la relación entre Fichte y Pestalozzi sobre pedagogía es importante tomar en consideración algunos aspectos iniciales de la filosofía de Fichte. Uno de estos elementos es la idea de que el ser humano tiene un determinado propósito (*Bestimmung*)³², en el contexto del desenvolvimiento de la cultura y de la sociedad. Pero no se trata de un propósito estrictamente individual, sino eminentemente social. Esta idea de un propósito cultural del ser humano es posible hallarla también en el desarrollado teórico de Pestalozzi. No obstante, en Pestalozzi se diferencia en razón de la perspectiva. En este autor, el propósito cultural se encuentra desarrollado desde un método pedagógico y no desde una matriz filosófica, como es el caso de Fichte.

Tanto Fichte como Pestalozzi se reconocen como herederos de la tradición kantiana, lo cual presupone, a su vez, la influencia de Rousseau en cuanto al ámbito educativo de libertad, sociedad, coerción y espontaneidad. Sin embargo, ambos autores son críticos de la propuesta filosófico-pedagógica de Rousseau, en su opinión, hay algunos elementos de la propuesta rousseauiana que resultan caros. Quizás sea paradigmática a este respecto la defensa del principio de espontaneidad

³² En la obra *Algunas lecciones sobre el destino del sabio* se evidencia tal propósito cultural y social. Para la discusión acerca de la traducción del término alemán *Bestimmung* véase el artículo “Fichte’s critique of Rousseau” de Clarke (2013).

que acometen al tiempo que lo critican. Fichte y Pestalozzi defienden el principio de espontaneidad al cual refiere Rousseau en la educación de los niños³³, pero lo juzgan. En ambos autores existe una reticencia a adherirse de por sí a los planteamientos de Rousseau en cuanto a la espontaneidad, principalmente reprobaban la idea según la cual la cultura ocasiona los ‘males’ que aquejan al ser humano y la idea de que una manera de paliar dichos ‘males’ es acometer una especie de vuelta a la naturaleza³⁴.

Ciertamente en Rousseau hay una valoración negativa de la cultura en la medida en que argumenta a favor de la defensa de una ‘vuelta a la naturaleza’, pero también es cierto que por esta razón Rousseau es un antecedente importante de lo que más tarde se consolidará como toda una actitud epocal filosófica: el romanticismo³⁵. En cuanto a la figura profesor/tutor, esta idea rousseauiana tiene amplias consecuencias en el campo de lo práctico: el tutor o profesor pasaría a ser una especie de facilitador o moderador de las experiencias educativas cuya función más importante sería permitir que el niño desarrolle sin mayores restricciones su propia naturaleza.

A este respecto se presenta una diferencia con Pestalozzi. Para Pestalozzi, quien siempre estuvo movido por la convicción de la importancia de la actividad, el docente no es un mero espectador del proceso, sino un interventor activo en el proceso de aprendizaje del pupilo. Entonces, no representa la postura de Pestalozzi una mera negación del componente natural de la experiencia humana, antes bien, como lo señala Quintana (2007), se estaría delante de una expansión del concepto de naturaleza, específicamente de la naturaleza humana, cuyo pleno desarrollo supondría la integración profunda entre el sujeto y la cultura por medio de la intervención activa del tutor.

En cuanto al tratamiento de la naturaleza, habría un paralelismo con el idealismo de Fichte. Si se considera una interpretación reduccionista y simple, podría presentarse y asumirse que Fichte niega, sin más, cualquier importancia al ámbito del no-yo o del objeto, lo cual podría ponerse en paralelo con la naturaleza. Sin embargo, en razón de evitar esos simplismos, es necesario aclarar que Fichte no niega la importancia del no-yo, mucho menos asevera que el Yo, por medio de la acción originaria (*Tathadlung*), cree el mundo *ex-nihilo*; del énfasis fichteano en la primacía del sujeto no se sigue ninguna de estas dos interpretaciones. Esto mismo puede decirse de Pestalozzi, para quien la cultura no borra la naturaleza, antes bien, la planifica.

³³ De acuerdo con Rousseau, ya no se puede volver al estado de naturaleza tal y como fue antes del surgimiento de la sociedad.

³⁴ Aquí es importante dejar en claro que hay líneas diferentes de pensamiento en los precursores del romanticismo, por ejemplo, está la línea de Herder, que es contraria a la rousseauiana. Para un análisis más detallado del tema, se puede ver el capítulo I de la obra de Rüdiger Safranski (2015) *Romanticismo una odisea del espíritu alemán*.

³⁵ Para ampliar sobre el origen histórico y contenido filosófico del romanticismo alemán, puede verse “Fichte y los orígenes del nacionalismo alemán moderno” de Villacañas (1991), “El individuo y la nación” de Navarro (1994) y el capítulo 9 de Safranski (2015).

En efecto, Pestalozzi se opone no a la concepción que tiene Rousseau de la naturaleza como elemento fundamental en la conformación del carácter humano, sino a la unilateralidad de este al poner todo el acento en este aspecto. Al considerar los tratamientos filosóficos y pedagógicos de Rousseau y de Pestalozzi, se ingresa en presencia del clásico debate naturaleza-cultura. Para este, ambos elementos juegan un papel preponderante, aunque no es tan optimista respecto de las posibilidades de la naturaleza dejada en libertad. Pestalozzi considera fundamental la intervención activa de la sociedad en el proceso educativo.

A este respecto, es posible considerar las palabras de Fichte en *Reden an die Deutsche Nation*, pero desde la perspectiva del educando:

Si se quiere tener algún poder sobre él, hay que hacer algo más que simplemente hablarle; hay que formarle, es decir, proceder de tal manera que no pueda querer de forma distinta a la que se quiere que él quiera (Fichte, 1984b, p. 67).

En este pasaje, Fichte argumenta a favor de la libertad en la medida que atiende y entiende la formación como un 'hacer' (*machen*) de la persona que se educa y no simplemente de dirigirse a ella (*anreden*). Es oportuno hacer énfasis en la aseveración final del fragmento extraído, es lo específico de 'se quiere que él quiera'. Esta diferenciación, establecida por Fichte en el segundo de los *Discursos a la nación alemana*, coincide con la diferencia que hace Pestalozzi entre formar y dejar hacer, la cual busca, precisamente, oponerse a la metodología pedagógica de Rousseau.

Tanto Fichte como Pestalozzi apelan a la prioridad que debe tener el proyecto pedagógico social y nacional por encima del individual o particular. Señala Pestalozzi en *Cartas sobre educación infantil*:

Las facultades del hombre deben ser cultivadas de tal modo que nadie predomine a expensas de otro, sino que cada uno sea estimulado a la verdadera norma de la actividad, y esta norma es la naturaleza espiritual del hombre (Pestalozzi, 2007 p. 340).

III

Fichte está particularmente interesado en demostrar, por medio de la deducción del principio de la filosofía, cómo la actividad libre del Yo no refiere solo y exclusivamente a que la conciencia se desenvuelva en una comunidad de individuos. Le interesa evidenciar que la actividad libre del Yo, de hecho es, por antonomasia, la instancia en la que la subjetividad tiene su génesis, como

interrelación subjetiva (intersubjetividad) y desarrollo. De este modo, la cultura se presenta entonces como aquel espacio en el que el Yo se subjetiviza en la medida que es reconocido por otro Yo y reconoce a otro no-yo, y, recibe y da experiencia racional de la libertad intersubjetiva. En términos pedagógicos, la intersubjetividad es intercambio inter-cultural de individuos pertenecientes a una nación, lo cual es un gran proyecto que supone orientaciones educativas para la práctica y ejercicio de la libertad.

Por eso, la educación ha de ser, desde el punto de vista de Fichte, la formación del sujeto en una determinada nación, de tal forma que el sujeto no pueda querer algo contrario a la libertad intersubjetiva y nacional. Entonces, para llevar a cabo esta formación pedagógica, es preciso que el Yo se desenvuelva en un ámbito nacional. Aquellos individuos con quienes el Yo actúa también son sujetos, los cuales tienen efecto, en virtud de su actividad en el mundo empírico y espiritual, en este, y este en los demás. La actividad de todo individuo tiene efecto exterior, al tiempo que esta actividad es, ya de por sí, resultado de interrelaciones subjetivas.

La formación de la voluntad y libertad acorde con las leyes de la razón, no tendría entonces ningún cimiento si no fuera porque se pretende la constante formación de sujetos libres dentro de la progresiva elaboración de un proyecto nacional. Para Fichte, es de suma importancia la consecución de un proyecto pedagógico y político delimitado a los fines de la nación. En el proyecto educativo de Pestalozzi, cuando se elabora una pedagogía, cuyo basamento es la formación de voluntades libres, se está gestando un proyecto colectivo referenciado a la 'dimensión' espiritual del ser humano.

Entre los fines que persigue el planteamiento pedagógico, se encuentra la formación de sujetos libres. Esta responde a la crítica de todo sistema educativo que, fomentando la repetición mecánica y memorística de datos, no consigue alimentar el placer del educando al aprender desde la espontaneidad. A este respecto, las ideas pedagógicas de Fichte son visionarias: atisba para entonces lo que 100 años más tarde serán las teorías educativas de corte constructivista.

El de Fichte es un posicionamiento filosófico-pedagógico profundamente libre y crítico de cualquier sistema que trate a los educandos como meros agentes receptivos. Principalmente en el segundo de los *Discursos a la nación alemana* es donde Fichte se refiere a la importancia de la espontaneidad y el libre ejercicio de esbozar (*entwerfen*) imágenes:

Esa capacidad de esbozar espontáneamente imágenes que no son en absoluto meras copias de la realidad, sino que son susceptibles de convertirse en arquetipos de la misma, sería el punto de partida para, por medio de la educación, formar las generaciones futuras. Esbozarlas espontáneamente, he dicho, y de tal manera que el educando las cree, valiéndose

de su propia fuerza personal, y que no sea sólo capaz de recibir pasivamente la imagen que le ha proporcionado la educación, de comprenderla suficientemente y de repetirla tal y como y le ha sido dada, como si lo importante fuera solamente la existencia de tal imagen. (Fichte, 1984b, p. 69).

En el noveno de los *Discursos a la Nación alemana*, Fichte dedica un amplio espacio a comparar sus ideas pedagógicas con las de Pestalozzi. En esta obra, Fichte está argumentando a favor de una educación que pretende preservar y ampliar una identidad nacional. El contexto en el que tanto Fichte como Pestalozzi piensan sus ideas sobre la pedagogía –y que une a estos pensadores– corresponde a la serie de condicionamientos de restricción y situación de limitación que enfrenta la Alemania de finales del siglo XVIII y principios del XIX, tiempos en los cuales la exigencia pedagógica parecía estar dirigida a rescatar a una amplia parte de la población de niños y jóvenes del país de la pobreza y de la ausencia total de instrucción.

Ante esta carencia de recursos materiales, una respuesta fue ofrecer a los jóvenes una instrucción educativa como recurso basado en las intuiciones inmediatas de lo sensible que les permitiera incorporarse a la actividad productiva³⁶ tan pronto como les fuera posible, de manera tal que pudieran procurarse mejores medios de vida que los conocidos hasta el momento. Si bien es cierto que con este modo de proceder quizá se los sacaba de una pobreza extrema, tanto Fichte como Pestalozzi no podían estar conformes en cuanto a la formación del espíritu y de la espontaneidad desde la complejidad propia del espíritu humano.

Desde el planteo filosófico, Fichte procura mejorar esta situación y se dedica a promover “la nueva educación”. La educación nacional está dirigida sin excepción a todos los alemanes, a los futuros ciudadanos y aspira a no ser un instrumento de supervivencia o instancia de mediación para la subsistencia. No es una propuesta educativa que se dé por agotada dentro de los márgenes de la formación para los fines materiales. La filosofía educativa de Fichte es tanto erudita, como nacional y cultural, ya que construye la idea a favor de una educación que permita al ser humano el desarrollo pleno de todas sus capacidades, al empezar con la capacidad subjetiva de imaginar.

La formulación filosófica de la actividad originaria de Fichte responde, visto desde la perspectiva pedagógica, al contexto de su quehacer, lo cual tiene connotaciones políticas en la medida en que se reivindica la actividad originaria del Yo como sujeto a tomar la palabra y a dominar su lenguaje. Fichte insiste por esto en la necesidad de que el estudiante aprenda a producir

³⁶ Sobre el contexto en el que se desarrolló el sistema de Pestalozzi, así como de las expectativas puestas por los padres de familia en dicho sistema, y la diferencia del mismo respecto de tales expectativas consultar “Schooling as a means of popular education: Pestalozzi’s method as a popular education experiment” de Horlacher (2011).

imágenes, es decir, a hacer proyecciones del Yo en la libre actividad. Esto responde a la propuesta de una educación basada en el desarrollo del pensamiento por medio de la producción de imágenes, y es también en esto en lo que ve el autor su vínculo teórico con Pestalozzi, cuando se muestran críticos del sistema educativo denominado como “la educación anterior”:

En este aspecto, la crítica que hace de la enseñanza anterior (la crítica hecha por Pestalozzi), señalando que sumerge al educando en la niebla y las sombras, no permitiéndole llegar a la verdad auténtica ni a la realidad, coincide con la nuestra cuando decimos que esta enseñanza no ha podido intervenir en la vida ni formar las raíces de la misma; y el remedio, que para ello propone Pestalozzi, de introducir al educando en la intuición, equivale al nuestro de estimular la actividad espiritual del mismo hacia el esbozo de imágenes, y sólo en esta creación libre hacerle aprender todo lo que aprende; pues la intuición sólo es posible a partir de aquello que se ha diseñado libremente (Fichte, 1984b p. 181).

De lo tratado, esencialmente, en la propuesta de Fichte es que el sujeto estudiante elabore imágenes con la base única de la propia actividad originaria del pensamiento, esto posibilita desarrollar el gusto por aprender mediante el desarrollo del amor. Por lo tanto, el amor se concibe como un elemento fundamental en la construcción-preservación de una identidad nacional alemana. La construcción de una identidad nacional es uno de los elementos primordiales y de relevancia cuando se trata de construir una propuesta educativa. Al ser la educación de carácter popular, nacional y abierto, se debe gestar una educación que iguale esta pretensión de calidad en los aprendizajes.

Tanto Fichte como Pestalozzi acometen una crítica hacia todas aquellas iniciativas que pretenden proponer una salida rápida y fácil a la configuración de la pedagogía. Impulsar un ideal educativo moderno supone tratar a los sujetos como tales, como fines en sí mismos y no simplemente como objetos recipientes. Se trata de impulsar una actitud filosófica en el educando, de animarles a pensar por sí mismos, propiciar una actividad cognitiva, libre y racional.

IV

A partir del análisis de las ideas relativas a la pedagogía de Pestalozzi y en consideración del interés mostrado por Fichte en estas, es posible determinar dos variantes fundamentales, la primera es que, de la primacía dada por Fichte a la auto-constitución del sujeto, se siguen importantes consecuencias sociales y políticas. Estas consecuencias políticas del posicionamiento filosófico de

Fichte conducen, a su vez, a unas concepciones de la educación y de la pedagogía entendidas como insertas en un proyecto político, del cual son causa y consecuencia.

La segunda idea es que no basta con crear una pedagogía técnica en la cual las personas se formen de una manera simple y acabada como mera mediación para la subsistencia. La pretensión de la filosofía de Fichte y Pestalozzi no es sino que todos los individuos desarrollen plenamente sus capacidades⁵. Desde este sentido, la educación ha de ser un proceso que refleje la naturaleza del individuo como acción de auto-constitución subjetiva, en el cual el sujeto no sea limitado por coacciones externas.

TERCERA SECCIÓN



Figura 3.

Fuente: The Open Court (1910, p. 580).

Introducción general a la Tercera Sección

1. Al llegar al último de los objetivos planteados en esta Memoria del Seminario, resulta oportuno reconsiderar el problema generado en este trabajo. La fundamentación teórica de la práctica docente, a partir del pensamiento filosófico de Fichte en general y en lo específico de la construcción de una trama conceptual del pensamiento pedagógico, procura interpretar el legado de este filósofo del siglo XVIII y XIX y hacerse cargo de la herencia para los tiempos actuales del siglo XXI y de una educación entendida como el esperanzador proyecto del siglo para solventar los problemas sociales, religiosos, diplomáticos, económicos, ambientales de las actuales sociedades y grupos culturales humanos.

Entonces este trabajo se inscribe en el ámbito de la reflexión teórica sobre la praxis educativa y considera la filosofía de la educación en Fichte (pedagogía) como el objetivo de estudio, en lo específico, toma como insumo teórico la propuesta del autor para pensar la praxis educativa, de este modo, pretende dotar de significancia filosófica a la educación. Principalmente interesa rescatar las categorías filosóficas relativas a la intersubjetividad, la libertad, el libre pensamiento, también a la formación educativa y ética. Por lo que esta Memoria no desarrolla una investigación sobre la didáctica ni sobre la metodología de la enseñanza de la filosofía, es decir, no se ocupa de las técnicas, los recursos, las herramientas, tampoco del currículo y el lugar de la disciplina filosófica en este.

La obra de Fichte data de más de 200 años y, no obstante, sigue guardando vigencia con los tiempos actuales, al punto que se ha constituido –y no sin matices– como un filósofo de consideración y de importancia en los debates contemporáneos. La de Fichte es una obra que impresiona por la constitución de todo un sistema filosófico y científico a partir de un único principio, la libertad. Las discusiones, así como las tensiones entre nacionalismo y cosmopolitismo³⁷, entre Estado y nación y entre determinismo y autodeterminación son aspectos que tornan a Fichte actual³⁸. Por esto, es posible señalar que la actualización del pensamiento de Fichte y su respectiva valoración tiene presencia por el estudio, debate de temas y problemas irresueltos aun, todos constituyentes esenciales de la modernidad.

El pensamiento filosófico de Fichte es actual en virtud del programa moderno de emergencia de la libertad, el cual alcanza su condición mediante procesos revolucionarios en los ámbitos científico, político y económico. Pero es actual principalmente, según el objeto de estudio de la Memoria del Seminario, por la arista pedagógica de su filosofía. Se trata del surgimiento de un gran

³⁷ Para ampliar el tema del cosmopolitismo en Fichte véase Turró (2013) y Acosta (2014).

³⁸ A su vez, la tensión entre lo público y privado en lo relativo a la propiedad y al trabajo, junto con la lengua.

proyecto que llega hasta la actualidad: la emancipación y construcción del sujeto moderno. La vigencia del pensamiento de Fichte es patente debido a su pensamiento pedagógico, en razón de que, la libertad, que no es sino un proyecto pedagógico, supone la ampliación de los recursos para la generación del libre pensamiento y de la actividad del sujeto.

2. Sin embargo, tratado en general, el pensamiento filosófico de Fichte presenta un doble problema en cuanto a su importancia refiere. Primero porque aparentemente es un autor desconocido³⁹, incluso en el campo de la disciplina filosófica, y segundo, cuando se le reconoce como figura importante se le añade en dependencia de otras figuras de mayor talante. Esto se aprecia en la siguiente cita:

Ciertamente, Fichte figura entre los clásicos, entre los que sin duda tiene un lugar, pero un lugar pequeño y estrecho como tránsito entre dos grandes figuras, Kant y Hegel, un lugar que como tal desconoce su especificidad propia y, sobre todo, lo que puede aportar a nuestro presente (Serrano, 2016, p. 123).

A pesar de lo anterior, es posible decir que Fichte acometió un gran y continuo programa: llevar la filosofía a un estatus científico⁴⁰, pero no a modo de sumar una ciencia más al catálogo de las disciplinas particulares, sino de construir (deducir) *la* ciencia. Lo establecido por Fichte como principio de *Doctrina de la ciencia* es el Yo, que se autopone, se autoproduce; desde esa acción, el Yo deriva al mundo como una condición necesaria que ese Yo requiere para efectuar y completar su despliegue. El Yo es el sujeto de la filosofía moderna que toma el mundo bajo la acción. Es la emergencia del sujeto práctico y soberano que es libre, mediante su agencia y praxis construye mundo, lo hace propio y lo adecúa a su voluntad.

Lo sugestivo del planteo de Fichte es el fundamento sobre el cual se da el sistema. Se trata de un principio incondicional que condiciona lo derivado de este; también es interesante porque el principio de sistema filosófico es una acción, libre, espontánea e incondicionada (*Thathandlung*)⁴¹.

³⁹ “la figura de Fichte [...] no deja de ser la de un gran desconocido en un mundo como el nuestro, dominado por un exceso de información y en el que la filosofía en general tiene cada vez menos lugar, y cuando lo tiene se reduce o bien a las grandes figuras de moda, a los nombres que por razones diversas circulan en los medios, o bien a la de los clásicos en la versión habitual que, en ocasiones algo falseada, nos ofrecen los manuales” (Serrano 2016, p. 123).

⁴⁰ Véase Solé (2015).

⁴¹ Véase Serrano (1994).

PRIMERA PARTE

Capítulo 4

Por lo que sigue, este capítulo se divide en cuatro partes. Cada una de estas se distingue por la obra filosófica considerada y tratada, pero es igual en cuanto pretende actualizar el pensamiento filosófico y pedagógico de Fichte.

1. La herencia kantiana en el pensamiento filosófico fichteano y algunos apuntes biográficos

I

Al abordar el tema pedagógico en Fichte, surge un límite, tanto temporal como de contenido, dado por la modificación acaecida a nivel de su pensamiento entre el Periodo de Jena (1794-1799) y el Periodo de Berlín (1800-1814). Se trata principalmente de la idea de la configuración del cosmopolitismo de los Estados, naciones, nacionalidades y del pensamiento político, lo cual, en consecuencia, tiene expresión también en el pensamiento pedagógico. Para efectos de *Discursos a la nación alemana* (1806/7), la educación es interna/nacional y se centra en la idea del ser nacional, en otras palabras, en que la prosperidad de la nación proviene de la educación y de la inculcación de los principios político/ciudadanos. Mientras tanto en la obra *Algunas lecciones sobre el destino del sabio* (1794), la pedagogía es entendida como educación para el género humano.

A lo largo de la obra *Algunas lecciones sobre el destino del sabio*, Fichte expone elementos relativos a la pedagogía, entendida esta como formación y perfeccionamiento del género humano. El pensamiento pedagógico de Fichte refiere a una actividad de constitución antropogénica: lo humano es dar y recibir, es intercambio intersubjetivo *del* y *en el* presente y de experiencias acumuladas del pasado. En esta actividad antropogénica se yergue, a su vez, la facultad libre del pensamiento, en tanto actividad intelectual dirigida, racional y consciente.

El pensamiento pedagógico de Fichte refiere a la actividad que se ocupa de la generación de sensibilidades para el estudio del género humano, a la humanización del género. Se trata este de un estadio continuo de *estar-haciéndose* y *estar-perfeccionándose*, sin el cual la humanidad *no-es*, no se desarrolla ni se proyecta como contenido vivo y comunicacional de la herencia de la especie humana. Desde este sentido, la educación es la actividad que hace posible la disposición al estudio del ser humano. Esta disposición es una sensibilización por el conocimiento del género. El ser humano es un género y la educación es la exhortación a la espontaneidad libre. El trabajo pedagógico por la cultura del género humano ocupa en la filosofía fichteana un lugar privilegiado y constituye un punto de reconocimiento entre individuos en tanto miembros de una misma especie. El destino del hombre en sí es la tensión entre la razón de la libertad y la sensibilidad de *captar* al *Otro* en su libertad; el destino es la constitución de la subjetividad y tensión con la construcción de

inter-subjetividad. El destino del hombre en sociedad radica en gestar y emplear los medios para el perfeccionamiento del género humano, aunque también el destino del hombre es el trabajo y la economía social y nacional del pueblo.

Por lo anterior, el pensamiento pedagógico de Fichte refiere, precisamente, a la instancia de dar y recibir en función de adquirir y aumentar la cultura como herencia constructiva del género humano, lo cual coincide con la vocación social del perfeccionamiento común de los individuos libres y racionales entre sí.

Con el tema de la sociabilidad, Fichte introduce al inicio de *Algunas lecciones sobre el destino del sabio* un tema de relevancia política e intersubjetiva que desembocará en una de las tensiones más tratadas en la filosofía moderna y contemporánea. La pedagogía y el ámbito educativo tienen su anclaje precisamente sobre la tesis de sociabilidad. La razón siempre opera con libertad, busca la concordancia según un fin específico, por lo tanto, la actividad del Yo es aquella que busca libertad y unidad. La admisión de seres racionales fuera de sí es posibilitada por un impulso fundamental del humano, es el impulso social. Desde este sentido, en la sociedad se da la acción recíproca mediante la libertad que es el carácter positivo de la sociedad.

La educación en sociedad supone la racionalidad y libertad en los individuos: el carácter fundante de la sociedad es la libertad. El instintivo impulso social conduce a la reciprocidad de sujetos y de acciones. Las acciones y prácticas emprendidas por los individuos que constituyen la mutua transferencia de dar y recibir son continuación de la tesis de la sociabilidad humana. Dar y recibir supone la reciprocidad, la relación con otros seres también racionales y libres⁴².

II

Mucho se debate si la educación es una ciencia, una técnica o más bien una tecnología; también sobre las relaciones entre psicología, epistemología, historia y contenidos por enseñar. Regularmente estos debates se centran en determinar cuál es el principio y fundamento de la validez científica y pertinencia de la educación. Pero más que determinar si la educación es una técnica o paradigma, es oportuno señalar al pensamiento pedagógico como un horizonte filosófico educativo

⁴² Pero esta determinación tan solo es un recorte temporal del desarrollo filosófico del pensamiento de Fichte. Como se ha señalado antes, la pedagogía de Fichte adquiere concreción en la actualidad, en razón del tratamiento sobre la ciudadanía local y la ciudadanía con carácter global, es decir, el nacionalismo y el cosmopolitismo, el primero durante su estancia en Jena y el segundo en Berlín. La educación nacional, en el Fichte maduro del segundo periodo del pensamiento filosófico de *Discursos a la nación alemana* (Berlín 1800-1816), es un momento fundante del nacionalismo burgués y moderno de los Estados nacionales. Esta ciudadanía y la ciudadanía con perspectiva mundial son una de las maneras en que el pensamiento filosófico de Fichte sigue vigente en nuestro tiempo. El cosmopolitismo formativo del estudio del género humano en cuanto proyecto pedagógico obedece al primer periodo de pensamiento de Jena 1794-1800 (*Algunas lecciones sobre el destino del sabio* y *Fundamento del derecho natural*), el cual se caracteriza por seguir las líneas generales del cosmopolitismo kantiano.

de lo social desde una perspectiva antropológica, esto debido a la necesidad de pensar la pedagogía como una existencia histórico-cultural.

La doctrina ética de la unidad absoluta⁴³ es la identidad del individuo consigo mismo. Pero esta unidad absoluta supone la relación con la *Otredad*, con otros individuos, de allí el carácter de libertad y de racionalidad en la constitución de subjetividad y de inter-subjetividad. Desde este sentido, la contribución filosófica de Fichte es educativa (en razón de la pedagogía), es cultural (en razón de la formación) y trata sobre la libertad (en razón de la ética). Además, compete tanto al proceso de individualización como al de socialización.

La educación como práctica fundamental de la existencia histórico-cultural de los pueblos, las naciones y del género humano, necesita ser pensada racionalmente. En este nivel, importa determinar los principios y valores sobre los cuales repensar la educación, determinar para qué pensarla y cuáles son los fines a los cuales se aspira. Si la pedagogía es la instancia teórica de la puesta en práctica de una disciplina específica llamada educación, esta no es una disciplina estricta y exclusivamente teórica, sino de importancia y vigencia práctica. De tal modo la pedagogía tiene por objeto el estudio de información y fundamentación teórica, científica y también una valoración ética práctica.

Al hacer referencia a la educación, se habla entonces de cierta inteligencia práctica y cuando se refiere a la filosofía se habla de la reflexión sobre el modo de dirigir el comportamiento, esto es, según Fichte, precisamente la formación y cultivación en moralidad. Probablemente es el elemento distintivo por el cual la perspectiva de Fichte en educación se da a un nivel diferenciador, ya que educación es formación para la libertad desde una globalidad moral y racional, de ánimo, de personalidad e individualización.

El pensamiento filosófico y pedagógico, según Fichte, propicia el desarrollo de la libertad y una educación basada en la autoconstitución y en la autodeterminación. ¿Qué sería de una educación que no tenga como valor filosófico la libertad y la autonomía, la agencia moral y el pensar por sí mismo? Según esto, el dogmatismo es, de inicio, un anti-proyecto, una pedagogía truncada, perecedera. En educación es necesario cierto optimismo para ejercer la acción educadora, porque ahí en donde no hay optimismo hay pesimismo, y para educar se necesita del valor de la libertad como del agua para nadar.

Un proyecto educativo que no se base en la libertad, en la exhortación al pensamiento por sí y la responsabilidad moral es un trámite de mera sujeción y constantes actos de inmadurez (en el sentido de la no mayoría de edad), que en todo caso impide el desarrollo de la agencia individual y supone socialmente un aparato político y jurídico restrictivo a nivel de la comunicación y expresión

⁴³ Por unidad absoluta, entiéndase autonomía.

de juicios. El supuesto de cualquier pedagogía dogmática no es desarrollar personas libres, sino esclavos de pensamiento y de capacidad de discernimiento. La autonomía es el objeto de la educación, la cual supone desarrollar libremente la razón, la determinación, la intelectualidad y la capacidad de moralidad.

2. Elementos para un pensamiento pedagógico de Fichte A)

I

El traer al tiempo presente a un autor de la modernidad filosófica, con sus implicadas y complejas estructuras filosóficas y las interpretaciones que versan sobre sus obras, conlleva plantear ciertas preguntas, las cuales esta Memoria sobre el pensamiento de Fichte relativo a la educación pretende responder, debido a la importancia de encargarse de las ideas pedagógicas. En este caso, se trata de traer a colación, implementar y actualizar el pensamiento educativo por medio de las nociones pedagógicas habidas en el pensamiento filosófico de Fichte. De tal modo surgen las preguntas: ¿cómo el *Fundamento del derecho natural* puede fungir como obra de relevancia en la pedagogía actual?, ¿cómo este libro puede suministrar elementos de uso pedagógico para nuestra actualidad docente?

Para Fichte estaba claro que “La exhortación a la espontaneidad libre es lo que se llama educación” (1994, p. 134) y no la vertiginosa repetición de los cansinos temas y conceptos que se acaban en sí mismos. Ese tipo de educación contiene una carcasa hermética frente a los cambios, la creatividad, la transformación y la *espontaneidad libre*, todas características indispensables para un desarrollo educativo coherente con el principio de libertad humana y de pensamiento.

La coherencia del principio de libertad es menester, ya que posibilita el desarrollo de la libertad humana individual dentro de la dimensión social. Sin la relación de reciprocidad humana y el respeto por lo distinto, la libre espontaneidad se ve limitada, coaccionada. Sin esta consideración y sin la consumación recíproca de todas las individualidades de una sociedad, la libertad por sí misma y sin relación intersubjetiva torna imposible el posicionamiento de espontaneidad y de libre pensamiento. Pero también hace inviable la sociabilidad, ya que conduciría al conflicto. Así, la libertad sería algo surgido del perenne problema de individuos puestos entre sí para intentar cooptar la condición de la libertad del otro, de individuos quienes desean imponer la realidad propia a lo ajeno.

El tema de la reciprocidad surge como elemento de validación en Fichte. Esta manera de vislumbrar una forma relacional (adecuada) entre quienes conforman y se involucran en una sociedad, no solo tomaba importancia en las disertaciones del plano social-cultural de la modernidad, en la cual se desarrolló el autor, también toma partida necesariamente en nuestra

época. Según Fichte, “El carácter propio de la humanidad, solo por el cual toda persona se afirma de manera incontrovertible como hombre, es aquella libre acción recíproca mediante y según conceptos, aquel dar y recibir conocimientos” (1994, p. 134). Esta reciprocidad apela a una relación equitativa entre libres que reconozcan ese “tránsito” antropológico y epistemológico de “dar y recibir” conocimientos (científicos) y saberes (humanos) de cultura, libertad y de libre pensamiento.

II

Tanto el principio de espontaneidad libre como el principio de reciprocidad, se proponen como elementos que pueden ser un referente a nivel teórico y conceptual de las prácticas educativas y pedagógicas del ejercicio actual docente. Estos principios pueden ser considerados como referentes paradigmáticos a nivel ético de las actividades didácticas en el micro-espacio del aula, las cuales expresan la concepción de una educación que toma como punto de anclaje una perspectiva de reconocimiento de derechos humanos, ciudadanía, creatividad, libertad, inclusión y libre pensamiento.

Una espontaneidad libre tiene actualidad precisamente por aspirar a una formación desde el *descubrimiento* libre e individual, pero en relación recíproca, en la cual la docencia sea un quehacer que manifieste su ejercicio profesional por medio de la consecución del aprendizaje y mientras se toma en cuenta la creatividad, el ingenio, el pensamiento. De esta manera, esta actividad nunca mediaría con actividades para la coacción y limitación.

La relación recíproca⁴⁴ como elemento filosófico y pedagógico de la obra de Fichte y como elemento de actualización de su pensamiento, se obtiene y se desprende de lo estudiado, analizado y sintetizado en la obra *Fundamento del derecho natural*. Asimismo, en esta obra, la intersubjetividad aparece como una categoría que permite que aquello generado en y mediante esta –entiéndanse los saberes construidos y suscitados en la cooperación de participantes de una realidad educativa o de simple intercambio humano– se plasme y sea analizado desde la perspectiva relacional y racional de reciprocidad que busca una aproximación a “dar y recibir” formación cultural y libertad entre quienes son partícipes de este establecimiento de relación intersubjetiva.

Pero no solo la relación de intersubjetividad es una noción de la filosofía fichteana la cual tiende a ser actual. A ello debe considerarse también, a nivel teórico, que en el ejercicio educativo práctico de actualidad importa que en los micro-espacios de aula se ponga en acto y se propicie la espontaneidad libre. Si no se ha dado el principio de libre espontaneidad y con ello, el principio de

⁴⁴ En el sentido del *Fundamento del derecho natural*, “el Derecho es la objetivación, separada de la voluntad subjetiva, de ese principio de coherencia y consecuencia en la libre relación recíproca de los seres racionales”. Por otra parte, en cuanto al cuerpo y el reconocimiento, siempre se podrá “reconocer otro cuerpo humano como siendo capaz de entrar con el mío en una relación recíproca formadora” (Villacañas, 1994, pp. 56 y 78).

autodeterminación individual y la libertad, se corre el riesgo de desembocar en prácticas inducidas por inercia, falta de orientación y objetivos, repetición o decadencia. La espontaneidad libre importa porque fundamenta la pedagogía en una genuina, racional y sincera actividad intersubjetiva. Se trata de una filosofía educativa que, en procura del desarrollo de la libertad individual y social, su misma actividad escolar torna indispensable los sistemas educativos, las prácticas profesionales pedagógicas de los docentes, la actividad libre e intersubjetiva de los y las estudiantes y su participación dentro de la construcción de relaciones éticas.

De esta manera, la asimilación de la teoría de la validación del otro (la otredad), mediante esta reciprocidad y la aceptación de que soy libre cuando deduzco la presencia de derechos jurídicos en los demás como conciencias libres y racionales, permite que el reconocimiento intersubjetivo y jurídico-estatal, del que habla Fichte en *Fundamento del derecho natural*, genere en el ámbito educativo las condiciones pedagógicas necesarias para crear instancias y prácticas de inclusión escolar. Lo que para Fichte es el reconocimiento intersubjetivo y jurídico en *Fundamento del derecho natural*, en el pensamiento pedagógico actual es el “reconocimiento intersubjetivo”, que se transforma en “inclusión escolar”. Según esto, la inclusión allana el camino para “abrazar” todo aquello que nos hace distintos y realza el valor de lo diferente en los demás, al propiciar que virtudes tales como la empatía adquieran valía dentro de los escenarios áulicos o incluso dentro de los mismos contextos sociales en donde aparezca la intersubjetividad en juego.

SEGUNDA PARTE

Capítulo 4

3. Elementos para un pensamiento pedagógico de Fichte, B)

I

Cuando se quiere traer a la actualidad el pensamiento de un autor, se le pregunta cuáles son los aportes brindados a las condiciones actuales para poder solucionarlas, mejorarlas o, cuando menos, poner sobre la mesa aspectos que se están olvidando o dejando de lado, esto significa una problemática para los aspectos a los cuales se quiere someter el criterio de lo dicho por los autores seleccionados. En este caso específico, se quiere dimensionar el pensamiento que desarrolló Fichte en torno a la pedagogía ante la educación actual.

Claramente, para realizar este procedimiento se deben tomar elementos de la educación contemporánea y situarlos frente a lo dicho por el filósofo alemán. ¿Qué de lo dicho por Fichte puede mejorar, cambiar o poner en tela de juicio la forma en la que opera la educación tal como se desarrolla actualmente?

Esta es una tarea en la cual también se debe restringir el campo de juego, ya que tal como es el objetivo de este trabajo, se atañe a las cuestiones pedagógicas esgrimidas en la filosofía fichteana, por lo cual, se debe entonces tomar los elementos pedagógicos desprendidos de sus escritos y ver qué podrían aportar a lo contemporáneo.

II

Fichte parte de la idea de una renovación de la educación en su texto *Discursos a la nación alemana*. Esta revolución significa darle un nuevo aire a lo educativo y transformarlo en el vehículo por medio del cual se alcanzará la meta de la construcción de la nación alemana.

¿Qué significa entonces el proyecto de la construcción de la nación alemana para la educación actual? Básicamente, es la búsqueda de la libertad. Entender a un pueblo libre significa que se ha apropiado de las condiciones existentes y las ha hecho suyas, las construye desde su propio entendimiento de la realidad, vuelca la voluntad de los ciudadanos de manera conjunta para que esta se ponga en marcha con el fin de generar cambio y construcción.

Lo educativo en la actualidad se circunscribe en llenar de información a las personas estudiantes para que realicen pruebas de memoria. Generalmente, no se les educa para una comprensión ni apropiación de los temas, sino que las ideas dadas son vacías, contienen números, letras y fórmulas químicas, pero esta información no está ligada a una realidad concreta. Una propuesta para cambiar esas ideas o que tomen el pensamiento fichteano para evaluar esta manera

de educar, pondría el dedo en este aspecto y diría que es inconcebible que lo educativo no se relacione directamente con la realidad social e histórica del país.

Directamente, el cometido del proyecto educativo-político de Fichte es la generación de comunidad. En este sentido, su pedagogía, como se ha dicho anteriormente, se rige por la construcción de elementos que permitan enlazar o unir a los miembros de la sociedad. Fichte piensa en ideas tales como el egoísmo, las cuales se representan como actos meramente individualistas que invita al sujeto a comportarse de tal manera que todo lo realizado sea solamente para su satisfacción personal. Considera que esa manera de comportarse es sumamente dañina, debido a que impide la posibilidad de transformar la sociedad de manera colectiva, al pensar en el proceso de construcción de comunidad.

Así, este proyecto es uno de transformación y conducción. Busca conducir la voluntad para que transforme la realidad. Se propone conducir las voluntades y hacerlas una para así emprender la tarea de producir su propia realidad. Aquella sociedad encargada de sí misma, de preocuparse por generar una unidad de las voluntades, generará su propia realidad, en el sentido de que las personas que viven juntas, conviven y se relacionan, porque para progresar necesitan las unas de las otras. Aquí se hace evidente un elemento esencial de toda sociedad: existen diferentes funciones permitidas en la sociedad. Fichte comprende esto, sin embargo, no deja al azar o a la dependencia el que las personas opten por unir sus fuerzas, sus voluntades para trabajar en conjunto, sino que invita a los miembros de la sociedad a que actúen en pro de su comunidad como una sola, ya que comprende el autor que el dirigirse a través de las meras individualidades no proporcionaría la posibilidad de un progreso social efectivo.

De esta manera, la educación debe encargarse de formar al ser humano, en palabras de Fichte, “en su totalidad, perfecta e íntegramente” (Fichte, 1984b, p. 81). Al enunciar esta idea, procede el filósofo a discurrir en algunos elementos de esta educación y aquello a lo que remite esta manera de formar al ser humano. Se centra en los elementos de la voluntad y el entendimiento, en donde se encuentra implícitamente la idea de la libertad, cómo suceden los procesos a través de los cuales el ser humano llega a abandonar su idea egoísta de satisfacerse individualmente y alcanza la idea de producir las condiciones para una vida gregaria que apunte al progreso como nación. Que un pueblo pueda generar sus propias condiciones de progreso significa que sus ciudadanas y ciudadanos aspiran a la libertad, la producción desde lo propio significa el hacerse libre.

Por lo tanto, se vislumbra así que la idea pedagógica fichteana se hace presente, se actualiza en el sentido de que realiza una convocatoria a la unidad y una búsqueda de la libertad, para generar un sentido de pertenencia y la construcción de una idiosincrasia. También, se propone no abandonar

los elementos que permiten la construcción de un pueblo entendido como uno y que construye una nación.

Al pensar en la realidad actual de los entornos de las aulas, esta puede verse enriquecida por las ideas fichteanas. La generación del sentido de pertenencia y la propuesta de libertad que maneja Fichte convocan a reflexionar sobre las condiciones sociales existentes, a preocuparse por el bienestar gregario y la búsqueda de la libertad por medio de la construcción de la realidad al entenderla y producirla como propia. Esta propuesta invita a la sociedad a evaluarse a sí misma, a entender la existencia de elementos que disocian a sus miembros y que, por lo tanto, se hace necesario reflexionar sobre estas cuestiones y llegar a pensar en cómo cambiar esta realidad. Se puede poner de ejemplo a la sociedad costarricense, en donde el mantener pensamientos individualistas y egoístas causan la existencia de una sociedad donde hay gran desigualdad entre las clases sociales, una distribución poco equitativa de la riqueza, la cual se concentra en porcentajes muy pequeños. Esto tiende a dispararse gracias a la participación de los medios de comunicación en una guerra sin cuartel, en donde buscan posicionar a los empleados públicos contra los empleados privados, debido a que al alejan del foco de mira las causas de esa distribución de la riqueza. Esto deja paso a que las disputas solamente existan entre empleados públicos y privados, la gente de a pie.

Para ilustrar de mejor manera esta situación, se pueden utilizar los datos que dio a conocer el INEC el jueves 15 de octubre del 2020 con respecto a las cifras alcanzadas por el país sobre las familias en condición de pobreza. Este dato refleja la cantidad de familias que alcanzaron el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos para poder dar estos datos que llenan de más incertidumbre y pesadumbre el panorama enfrentado en Costa Rica, debido a la crisis económica que la pandemia del COVID-19 vino a poner en la mesa de juego. Crisis que se viene acumulando de gobiernos anteriores y que en el 2020 vino a estallar en la cara de todas y todos los pobladores de este país centroamericano.

El periódico *La Nación* recoge algunas de las cifras que el INEC publicó en su informe, donde podemos ver que:

El porcentaje de hogares pobres en Costa Rica alcanzó el 26,2% en el 2020, informó la mañana de este jueves 15 de octubre, el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), con lo cual el país retrocede 28 años en el indicador. Ese porcentaje de 26,2% equivale a 419.783 hogares pobres, cerca de 83.888 más que el año anterior, lo cual corresponde a un aumento de 5,2 puntos porcentuales (p. p.) respecto al 2019 (21%). En cantidad de personas, la incidencia de la pobreza es de 30%, esto significa 1.529.255 individuos pobres

en el 2020, esto equivale a un aumento de 6,1 puntos porcentuales respecto al 2019, es decir, se estima que hay 321.874 personas más en condición de pobreza. La pobreza extrema, por su parte, es de 7%, y aumentó 1,2 puntos porcentuales respecto a 2019 (5,8%); en términos absolutos equivale a 19.445 hogares más en esa condición, para alcanzar los 112.987 en el 2020. El porcentaje de personas que están en pobreza extrema es de 8,5% con un crecimiento de 1,8 puntos porcentuales, lo que en cifras absolutas representa que se sumaron 96.697 personas a esta condición, para un total de 435.091 personas con ingresos per cápita iguales o inferiores al costo de la Canasta Básica Alimentaria, en el 2020 (Leitón, 15 octubre 2020, párrafos 1, 2, 3, 4, 5.)⁴⁵.

Estos datos ponen sobre la mesa las cartas que en muy pocas ocasiones juega una disciplina como la Filosofía, tales como las estadísticas, ya que este trabajo empírico pocas veces resulta llamativo para un proyecto de escritura filosófica. Sin embargo, este dato resulta sumamente atinente dadas las afirmaciones realizadas más arriba. En Costa Rica la distribución de la riqueza es muy desigual y esto mismo lo demuestra el INEC en su estudio. Que existan tantas familias en tales condiciones de pobreza no es casualidad, es una cuestión arrastrada desde hace años.

Esto no es solo del 2020, sino que se viene arrastrando gobierno tras gobierno y no aparecen acciones que reduzcan esta brecha. Por lo tanto, al darse la crisis económica, se aumenta considerablemente dicha cifra, más personas, más familias caen en estos números estadísticos que ayudan a tener una perspectiva sobre lo que está sucediendo, pero la realidad debe ser mucho más cruenta. El hecho de que sea tan dificultoso para estas personas acceder a los productos de la canasta básica ya nos habla de las condiciones paupérrimas que están atravesando.

Lo anterior denota que el mismo margen para medir los precios de los productos, que se supone deben estar en todas las mesas de las casas de las y los costarricenses, sobrepasa, y por mucho, las condiciones y capacidades para ser adquiridas por quienes se encuentran en tal estado de pobreza.

Presentar estos datos en un estudio que toma como partida las reflexiones que realiza Fichte para buscar unir a la sociedad, a su sociedad, la alemana y la significación desprendida de esto al hacer una “traducción” a otras sociedades, en otras palabras, la existencia de condiciones tan desiguales para un gran sector de la población significa que hay una disociación, que esta construcción de lazos entre las y los ciudadanos podría ser muy dificultosa sino imposible de realizar. La existencia de tantos problemas en esta parte de la sociedad para solventar sus necesidades más próximas o primarias puede llevar a la imposibilidad de visualizar la construcción

⁴⁵ Para ampliar la información se puede consultar la página web www.inec.cr

de un proyecto común con los otros sectores sociales, ya que las preocupaciones se dirigen a atender esas necesidades primarias o básicas y no una transformación de la realidad con sus conciudadanos.

4. Relaciones filosóficas y pedagógicas entre Fichte y Pestalozzi

I

En cuanto a la relación que guardan Fichte y Pestalozzi, en lo específico de la educación, su pensamiento se caracteriza por constituir un proyecto que tiende a desbordarse de los márgenes comunes del campo pedagógico⁴⁶, pues atiende una intencionalidad de carácter popular, nacional y de relevancia política⁴⁷; la intención es crear Nación, distinción cultural y diferenciación histórica del pueblo. En este sentido, no se trata de un proyecto educativo de élites y excluyente, sino de un proyecto inclusivo y volcado hacia la construcción de una identidad que es tanto popular como nacional.

Expresado así, el proyecto de pedagogía de Fichte y Pestalozzi no se centra en cuestiones propias del desarrollo curricular, evaluativo o en cuestiones didácticas. Al contrario, este proyecto pedagógico tiende a desarrollar un programa nacional orientado a favorecer la prosperidad nacional, mejora social, económica y cultural de todos y cada uno de los habitantes. La prosperidad no es individual sino el resultado de una organización planificada y orientada sobre valores nacionales. De esta manera, es entendido el pensamiento filosófico educativo (pedagogía) de Fichte y de Pestalozzi. En el proyecto pedagógico y popular de los autores, la política se torna una responsabilidad con la génesis y desarrollo de la historia de la nación.

Se debe prestar atención, sin embargo, al contenido del proyecto. En el caso del pensamiento pedagógico de Fichte, que en tantas cosas es coincidente con el de Pestalozzi, se trata de un proyecto con matiz político nacional, que hace de la existencia humana colectiva una existencia colectiva nacional. La advertencia sobre el contenido viene a propósito de la interrogante acerca de ¿para qué este proyecto pedagógico, para qué o quién se construye y cuáles intereses representa?

La posición de Fichte se centra en los intereses de la nación, al tiempo que reconoce para cada habitante de esta la máxima de *sapere aude*. Fichte responde que se debe atender a aquellos intereses que respondan a una plena realización de la vocación espiritual (cultural) y nacional.

⁴⁶ Desborda los ámbitos comunes de lo pedagógico, porque a diferencia del primer periodo de pensamiento del cosmopolitismo, en esta etapa Fichte se ocupa de pensar una educación particular avocada en la construcción de ciudadanía local y nacional.

⁴⁷ Según Medina (2001), es posible decir que “los *Discursos* constituyen un documento que pone ante el pensamiento filosófico un nuevo concepto de nación”. De hecho, esta obra “constituye una evolución desde la Ilustración al Romanticismo, así como un paso decisivo en una nueva concepción política superadora de la filosofía política clásica, a través de la puesta en escena del concepto 'Estado-Nación'” (p. 20).

Dicho de otra manera, es la libertad el objetivo de consecución. Visto desde la óptica del objetivo fundamental de un sistema educativo, este ha de promover la construcción de identidades propias de sujetos pensantes, los cuales construyen, con y desde la comunidad, el destino genuino y libre de la nación.

II

Pero el programa educativo no es solo una cuestión teórica ni se queda en una mera elaboración erudita acerca del proyecto fichteano. Puede darse el caso que el recurso teórico sea un referente para el ámbito práctico. Es una de las intenciones de esta Memoria reflexionar acerca de cuáles serían las implicaciones que, en su propia consideración, el posicionamiento fichteano tendría para efectos de la práctica profesional docente. En este sentido, es de gran valor que, durante el proceso de planificación de las lecciones y de las actividades de mediación pedagógicas, se pueda ensayar contestaciones a la pregunta esencial acerca de la razón e intención que anima el ejercicio profesional y el sistema educativo.

En otra etapa –en un espacio geográfico y temporal distinto, pero del mismo proceso–, igual que Fichte, se debe lidiar (¿administrar/reconciliar?) el tiempo presente con las contracciones propias de la modernidad filosófica. La filosofía de Fichte es, ante todo, una filosofía de la acción, el Yo se pone y pone al no-yo, y es siempre la acción del Yo desde la que se ejerce la libertad. De aquí se deduce la oposición fichteana a todo aquello que constituido como no-yo pretenda usurpar el lugar del Yo.

Este ejemplar posicionamiento de la filosofía fichteana puede servir de base para sustentar teóricamente lo que más tarde será la estrategia metodológica de la práctica pedagógica. La diferencia principal, a este punto del desarrollo de la Memoria, en relación con el inicio, es que se tiene una base conceptual filosófica y pedagógica concreta sobre la cual anclar la práctica profesional filosófica, la cual considera como un valor pedagógico la conformación de una identidad y la búsqueda del fomento de lo espiritual en el ser humano. Lo espiritual (*Bildung*) es patrimonio comunitario y se ejerce esta culturalización en el diálogo, con lo cual coincide con la pretensión de la búsqueda continua de la libertad, entendida como la posibilidad de cada sujeto para participar en una comunidad de hablantes.

En algunas de las posiciones de Fichte y de Pestalozzi, con énfasis en lo cultural, se deja ver lo que más tarde será desarrollado por un Vigotsky. De esto se sigue que es posible asentar la práctica profesional de la docencia en la filosofía de Fichte. Queda abierta la posibilidad de echar mano de los desarrollos posteriores que en el área de la pedagogía se han llevado a cabo, particularmente desde un punto de vista constructivista. Según esto, la práctica profesional docente

ha de quedar entonces enmarcada en un proyecto moderno, y a su vez se establece una continuidad con las más actuales corrientes del pensamiento pedagógico constructivista.

Dada la situación actual del sistema de educación costarricense, particularmente de la educación pública, más que nunca urgen enfoques pedagógicos⁴⁸ caracterizados por fomentar, en los salones de clases y en los estudiantes, microespacios pedagógicos de libertad y auto-determinación subjetiva centrados en el desarrollo riguroso del pensamiento y en la formación de ciudadanos (ética ciudadana/nacional) para el ejercicio responsable y comunitario de la libertad. Se considera que para tal pretensión hay una fundamentación filosófica proveniente de la herencia fichteana, la cual pone un especial ahínco en la razón práctica del ejercicio de la libertad, del libre pensamiento y de la auto-determinación.

⁴⁸ Véase el VI Informe del estado de la educación del año 2017 (PEN 2017), principalmente la categoría de micro-espacio de aula y las recomendaciones adscritas a esta.

CUARTA SECCIÓN

Conclusiones

Fichte de pronto había sido capaz de concentrar y resumir la mayor parte de los problemas filosóficos y lo había hecho mediante una fórmula que parecía acorde con los tiempos revolucionarios que se vivían entonces. Esa fórmula era el Yo como principio, es decir, el sujeto, pero no ya el sujeto cartesiano, kantiano, [...] sino un sujeto que hacía compatible la filosofía de Kant con la Revolución Francesa, con la libertad y que a la vez prometía un renacer de la filosofía a partir de un principio sólido [...] el significado de esa presentación fichteana [...] fue el de haber trazado los materiales básicos para el gran relato de la emancipación y de la modernidad (Serrano, 2016, p. 127).

Una vez recorridas las tres secciones y cuatro capítulos en consideración del estudio de tres obras de dos de los periodos filosóficos de Fichte, ahora se desarrollan las conclusiones a modo de epílogo al problema de estudio presentado. Al ser el pensamiento filosófico fichteano relativo a la educación (y entendido como pedagogía) el objetivo de estudio de esta Memoria, los apuntes que se hacen a continuación corresponden a las consideraciones desarrolladas y analizadas ya de manera previa, pero ahora se presentan de un modo sintético y se atienden algunos de los elementos que al año corriente constituyen un referente teórico de la educación nacional costarricense.

PRIMERA PARTE

1.

Todos los individuos, dice Fichte, tienen que ser educados para llegar a ser hombres, pues de otra manera no llegarían a serlo. Es solo mediante la educación que el ser humano se desarrolla y llega a ser tal. De este modo, la educación ha configurado la formación, en el vocablo alemán *Bildung*, tanto en el sentido de lo particular del individuo como en el aspecto institucional de los pueblos y de las naciones. Vista desde una perspectiva social y temporal, la educación transmite la herencia del conocimiento y de la cultura entre generaciones.

Por su parte, la educación trasmite la herencia, administra el pasado y lo transfigura al presente, tornando el legado cultural del conocimiento entre generaciones en saberes dinámicos y útiles en función del tiempo actual y del proyectado. Desde una perspectiva económica⁴⁹, la educación se propone generar y estabilizar las instancias materiales para el buen vivir de los ciudadanos. Según esto, la educación proporciona los saberes y destrezas oportunas para atender las mediaciones productivas y satisfacer las necesidades contemporáneas de la civilización. Pero en términos pedagógicos, la educación se ocupa de generar didácticas que promuevan actividades de pensamiento, cognición, desarrollo ético y moral.

2.

La educación también puede ser vista como portadora y constructora de amplios significados sociales⁵⁰. En el caso costarricense, el sistema educativo es antiquísimo, al punto que su génesis se dio al tiempo del proceso de gestación del Estado y de la Nación, y tiene como expresión álgida la Reforma de las Escuelas Graduadas de 1886⁵¹. Por esta razón, se le ha asignado a la educación en Costa Rica una enorme responsabilidad en la construcción de la nación y de la ciudadanía, así como de la idea de una sociedad moderna, equilibrada y justa. Y al dotársele de esta responsabilidad, se le exige crear, configurar y gestar los cambios oportunos para atender y adaptarse al futuro inmediato y mediato, de tal modo que se ajusten las decisiones a las manifestaciones de la realidad, de los requerimientos del país y de los individuos que lo conforman.

⁴⁹ En Fichte, según Turnbull (1923), es la educación la base de la prosperidad espiritual y material. En el *Estado Comercial Cerrado* (1800), la organización económica de la producción de bienes refiere a la distribución de los estamentos según cualidad y división social del trabajo.

⁵⁰ En realidad, la educación es tanto portadora de significados como productora de significación social.

⁵¹ Esta reforma (Ley General de Educación Común) fue promovida por el Ministro de Instrucción Pública, Mauro Fernández Acuña (1843-1905) durante la Administración del presidente Bernardo Soto Alfaro (1885-1890).

De hecho, la sociedad costarricense concibe la educación como uno de los pilares fundacionales del Estado-Nación y como un elemento básico para generar progreso moral de la colectividad nacional. Desde un punto de vista axiológico y cultural, la educación ha sido vista por la sociedad costarricense como el ideal por excelencia de integralidad y equidad.

3.

De acuerdo con los hallazgos del séptimo Informe del Estado de la Educación (PEN, 2019, p. 20), la educación en Costa Rica se ha concebido como “la principal herramienta elegida por la sociedad costarricense para progresar y concretar sus más ambiciosos proyectos y sueños”. Si bien en los últimos años el sistema educativo del país ha logrado avances significativos⁵², estos “están enjaulados por una estructura y gestión institucional inadecuadas”.

Junto a esto, es posible determinar que la educación debe asumir el papel como agencia institucional capaz de propiciar actividades de pensamiento y didácticas que impliquen desafíos cognitivos a los estudiantes. Las mejoras sustantivas en el desempeño escolar implican alterar la manera regular de administrar los microespacios⁵³ de aula en la medida en que se gesten actividades filosóficas y se anime a los estudiantes a trabajar con ideas y estimarlas por sí mismas⁵⁴.

Sin embargo, la manera de atender el proyecto educativo público es tanto una posición política como nacional, debido a la orientación teleológica y axiológica que supone la orientación de la instrucción pública de un país. En este particular, la biografía de Fichte permite distinguir que en sus dos periodos de pensamiento existe una atención y desarrollo de lo educativo. En el primer periodo de pensamiento, lo educativo se adscribe al cosmopolitismo y el tema aparece tratado en distintas obras: mientras tanto, en el segundo periodo se ocupa de estudiar los tópicos educativos en función de la construcción de una educación nacional y la administración del poder político nacional. En este último periodo es paradigmática la obra *Discursos a la Nación alemana*.

En consideración de los planteamientos del pensamiento filosófico fichteano relativo a la educación (pedagogía) a través de sus dos periodos de pensamientos y las diferencias habidas entre estos, la educación costarricense actual se presenta bajo la misma tensión problemática entre orientar su aparato educativo hacia el internacionalismo entendido como cosmopolitismo (educación global) o hacia la construcción de una educación interna nacional. Incluso, desde la Reforma Educativa (1886) del Periodo Liberal en Costa Rica (1870-1930), la determinación de orientar la educación hacia lo externo o hacia lo interno ha sido el principal debate a este respecto.

⁵² Los avances se registran en la cantidad de presupuesto público estatal destinado a la educación, así como en cuanto a la extensión y cobertura del servicio educativo.

⁵³ PEN (2017, p. 17).

⁵⁴ Lipman (2010, p. 117).

Esta tensión era hasta hace poco tiempo un problema todavía irresuelto, pero con la reforma de la Transformación Curricular del MEP del año 2015 –*Educación para una nueva ciudadanía*– y con la política educativa “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” (MEP 2017), se optó por asumir la educación con tendencia hacia el globalismo. Esto coincide y se adscribe con una tendencia de mayor aliento de orientar una economía y política pública hacia lo global, en detrimento de la construcción de instancias y mediaciones nacionales. El Ministerio de Educación Pública subsume lo nacional, llamado local, debajo de lo global-mundial. Si bien es cierto que la tendencia hacia lo global impera en la actualidad, debido a diferentes aspectos, uno dentro de los más mencionados durante ya varias décadas, a saber, el cambio climático, llama a una convocatoria de toda la representación humana como conjunto a actuar para evitar más daños al ambiente.

En ese sentido, la propuesta fichteana ante esta división y relaciones jerárquicas, vendría a invitar a participar de una convocatoria global, pero sin dejar de lado el proyecto nacional, es decir, se puede participar de este llamado internacional desde lo nacional, se participa en la lucha contra el cambio climático como costarricense, alemán o chileno. Lo construido desde la perspectiva nacional produce una propuesta para el desarrollo de lo global.

4.

En tiempos en los que la teoría de la educación para una ciudadanía global se presenta como una instancia conciliadora que contiene y desarrolla las maneras de expresión de arraigo local y nacional⁵⁵ y omite expresar las tensiones ulteriores de tal postulado, la construcción de una trama conceptual de la filosofía de la educación de Fichte y los tópicos de esta pedagogía, puede constituir un soporte y una plataforma para reflexionar sobre los principales meollos que constituyen las prácticas de los sistemas educativos.

El planteamiento entre ciudadanía, globalismo y nacionalismo referido a la educación, presenta una tensión irreconciliable entre sus componentes, ya que la construcción democrática nacional entendida como autodeterminación de los pueblos y las nacionalidades se ve en situación de riesgo al darle trámite al desarrollo de la incursión del civismo globalizador. Según esto, las democracias nacionales y locales tienen el derecho a proteger sus organizaciones sociales internas; pero cuando este mismo derecho de autodeterminación de los pueblos interfiere o impide la implementación de ciertos requisitos de la economía y ciudadanía global, se pretende que la primera se adecúe y deje abierto el paso a la adecuación e implementación de la segunda.

⁵⁵ Véase MEP (2015).

Cuando se plantea la dimensión de la ciudadanía global y de la ciudadanía local (nacionalismo) en cuanto a la educación, se tensa la razón política nacional y la razón económica global, al quedar en pleno la discusión sobre el determinar a cuál de las dos razones le compete la administración y orientación de la *res* educativa⁵⁶.

El reconocimiento de la idea pedagógica según la cual la filosofía es el núcleo del sistema educativo⁵⁷, en tanto momento ético, epistemológico, lógico, estético y antropológico, dentro de la malla curricular, ha devenido como fundamento de los horizontes y proyectos de los retos educativos de las naciones y de los pueblos⁵⁸. Por estas razones, la educación se relaciona con la filosofía.

Pero cuando se expresa la educación como práctica del civismo mundial, mediado por la identidad nacional, cultural, sectorial y regional, la autodeterminación sobre los fines, objetivos de un sistema educativo público, aparentemente nacional, se ve segmentada y reducida.

Según esto, la educación debe orientarse al ejercicio de la ciudadanía activa, nacional y global, así como a la responsabilidad ambiental, a la tutela, reconocimiento y ampliación de los derechos sociales, culturales y de las libertades políticas. Desde una perspectiva psicopedagógica y del desarrollo bio-psico-social del aprendizaje de la persona estudiante, la educación se propone mediar en la consecución del pensamiento autónomo, reflexión y la argumentación en virtud de la facultad de discernimiento, de la capacidad de juicio, al propiciar la independencia, el criterio propio y válido.

5.

En cuanto a la enseñanza, un diagnóstico sobre la situación mundial de la filosofía que acometió la UNESCO (2011) reveló una tendencia a marginalizar la reflexión filosófica, la carencia, ausencia, decaimiento y debilitamiento del ejercicio de la filosofía en diversas zonas del mundo. Pero mientras esta tendencia se cimienta, se reconoce que la enseñanza de la filosofía coadyuva a la creación, promoción y fortalecimiento de sociedades libres y plurales, de sociedades intencionadas a la inclusión y caracterizadas por la justicia social global, el reconocimiento, conocimiento de la diversidad cultural y la dignidad humana⁵⁹ en función de una educación que propicie el desarrollo de las capacidades cognitivas, de conocimientos y sensibilidades culturales.

⁵⁶ Según Rodrik (2012), es aquí donde se encuentra la paradoja última de la globalización.

⁵⁷ Lipman (2010, p. 56).

⁵⁸ Naciones Unidas (2015) y UNESCO (2004).

⁵⁹ UNESCO (2015).

De tal modo, a pesar de la existente situación de crisis, de decaimiento mundial y del poco aprecio por la filosofía, se reconoce su importancia. La disciplina filosófica es pertinente para la promoción y ejercicio de prácticas sociales razonables. Se reconoce que las capacidades cognitivas, conductuales, que promocionan y tienen por objeto la filosofía, son adecuadas para la consecución de sistemas educativos nacionales de calidad. Según esto, la filosofía potenciaría y fundamentaría “la libertad de juzgar, cuestionar, discernir, problematizar, conceptualizar y argumentar acerca de los graves problemas que afectan a nuestro planeta en general y a nuestro entorno en particular” (Vargas, 2012, p. 67).

En los ambientes pedagógicos de microespacio de aula, la filosofía pretende trabajar con ideas, contextos y situaciones, lo que acarrea vetas epistemológicas, estéticas, metafísicas, éticas y lógicas, también supone que el pensamiento sea ordenado y creativo, con la presencia de variantes, opciones, versiones, enfoques, perspectivas y mediaciones, que sea sistemático y reflexivo, tanto en la vida individual como en el ámbito conjunto. El valor pedagógico de la filosofía se expresa en la problematización y comprensión de los fenómenos culturales, científicos, artísticos, sociales y políticos, en la aptitud cívica de ser ciudadanos comprometidos con la relación entre conocimiento y actuar moral.

La filosofía promueve y conlleva la reflexión sobre las actuales condiciones de existencia, lo que permite mostrar, por otra parte, que la metodología de la enseñanza de la filosofía tiene un correlato con las situaciones cotidianas y de existencia social de los educandos, demuestra que surgen del contexto propio del estudiante, de sus intereses y motivaciones. A este punto, la revisión y actualización curricular se hace fundamental de cara a los efectos y cambios que acarrearán la revolución científico-técnica del siglo XXI, la intercomunicación, violencia y guerra, desplazamientos humanos, migración, refugiados, cambio climático y desastres ecológicos, desarrollo económico desigual, pobreza y la pobreza extrema. Si estos efectos-cambios suponen un especial tratamiento reflexivo para con el género humano y su hábitat, debido a la autoexigencia de dar cuenta de su propia posición y definición dentro del cosmos, resulta que la filosofía es una de esas disciplinas dentro del currículo escolar que permite proporcionar a las personas estudiantes una relación ética intersubjetiva.

SEGUNDA PARTE

6.

Un estudio que trata principalmente de la propuesta pedagógica de Fichte y entonces también, de alguna manera, de la de Pestalozzi, con quien Fichte coincidiera en muchos de sus planteamientos respecto de lo educativo, como ya quedó desarrollado en el capítulo III y dirigido, a su vez, a realizar una propuesta en consideración de las cuestiones de la pedagogía actual, debe dialogar necesariamente con las referencias y fuentes pedagógicas de la actualidad. Una de estas es el Programa de Estudios de Filosofía del Ministerio de Educación Pública (MEP, 2017)⁶⁰.

De modo que la consideración de esta referencia sobre el currículo nacional de filosofía en el Ciclo diversificado representa la especificidad en la materia en cuanto a lo que esta Memoria trata de actualizar del pensamiento de Fichte. Entonces se trata de hacer dialogar a Fichte y a Pestalozzi con el Programa de Estudios para la materia de Filosofía; esta es la intención de esta revisión documental sobre las propuestas pedagógicas. La pregunta es: ¿qué dirían Fichte y Pestalozzi al considerar este proyecto educativo que propone el MEP?

Para poner de frente las ideas fichteanas con la propuesta curricular del MEP, hay que ocuparse de lo dicho en este último al respecto de su ideal educativo. El Programa de Estudios de Filosofía del MEP (MEP 2017), es presentado de la siguiente manera:

Con los nuevos programas pretendemos dar pasos significativos para construir una verdadera ciudadanía planetaria: orientada hacia sí misma y hacia la sociedad, hacia lo local, -con una fuerte marca de identidad-, y hacia lo global. Una ciudadanía que actúa para el beneficio de la colectividad, que asume el compromiso de la responsabilidad de pensar, de soñar y de crear las condiciones idóneas para desarrollar una sociedad participativa que asegure una mejor calidad de vida para todas y todos. Buscamos seres humanos libres, autónomos, críticos y autocríticos, con un desarrollo integral (MEP, 2017, p.4).

⁶⁰ A este respecto, importa plantear la pregunta ¿cómo puede lograrse, de manera efectiva, un proceso educativo dirigido hacia la formación y construcción de un pensamiento crítico en el estudiantado? También es válido plantear la interrogante ¿cómo se logra un proceso de enseñanza y aprendizaje que contemple la filosofía como un ejercicio aplicable a la propia vida, como una manera de vivir? Desde luego, atender estas interrogantes implica un ejercicio pedagógico de mediación y didáctica en el cual intervienen muchas variables y es relativo a la emergencia de escenarios, recursos y capacidades educativas. Para tales efectos se debe considerar el cumplimiento de roles de los diferentes actores tales como la comunidad educativa, el centro educativo (administración, ambiente laboral, cantidad de estudiantes, infraestructura) y el perfil del docente de filosofía.

Esta pretensión del MEP no coincide con el pensamiento de Fichte. Los postulados de la “Fundamentación pedagógica de la transformación curricular: *Educación para una nueva ciudadanía*” (MEP, 2015) y de la Política educativa “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” (MEP, 2017), expresados en la fundamentación curricular del Programa de Estudios de Filosofía, están disociados del estatus y lugar que ocupa la filosofía en el currículo nacional. Esta disociación se expresa como desarticulación, ruptura entre la forma, el contenido y expresa, por el contrario, un erróneo entendimiento por parte del MEP al asumir las relaciones entre el ámbito teórico y el ámbito práctico⁶¹.

Un análisis precipitado, el cual ha sido propiciado por el erróneo enfoque que a nuestro juicio el MEP le ha dado a la cuestión, asumiría un incorrecto enlace entre las relaciones teóricas y prácticas. Este llevaría a considerar que, en los postulados pedagógicos fundamentales del Programa de Filosofía, se pueden rastrear elementos del pensamiento educativo fichteano tales como la autonomía, el sentido de pertenencia y la idea de una voluntad conjunta que actúa en favor del mejoramiento de la sociedad. Incluso se podría decir que, al hacer referencia a la ciudadanía planetaria, se asume el cosmopolitismo fichteano de su primer periodo de pensamiento y al hacer referencia a ciudadanía local se asume el nacionalismo de *Discursos a la Nación alemana*.

Pero al tratar el ámbito teórico no como contrapartida del práctico, sino como uno contenido dentro del otro y condicionándose recíprocamente, se devela que el lugar de la filosofía y su importancia es tangencial, aledaño, reducido y pobre en el currículo nacional costarricense. Desde este sentido, podría decirse que el Programa de Filosofía del MEP reconoce solo a nivel teórico la importancia de la filosofía, pero este reconocimiento es incorrecto y mal logrado cuando se completa el análisis en consideración conjunta del ámbito práctico.

Precisamente la propuesta del MEP desintegra la conjunción entre teoría y práctica y ofrece una transformación curricular que atiende únicamente la cuestión de fondo a nivel teórico. Entonces, en consideración del binomio teoría-práctica y de la reciprocidad e intercondicionamiento, es posible determinar la existencia de un completo desinterés por atender de manera íntegra, vigorosa y correcta la vinculación y lugar de la filosofía con el currículo nacional.

Un aspecto que evidencia que los postulados pedagógicos de la Transformación curricular en el Programa de Filosofía del MEP están disociados del lugar que ocupa la filosofía en el currículo nacional es la cantidad limitada de solo tres lecciones semanales, en un único curso lectivo en el

⁶¹ Lo mismo puede decirse al respecto de la metodología propuesta por Pestalozzi, la cual pone el énfasis en lo práctico y propicia que el docente asuma un rol activo en el fomento del estudiantado y de la alegría de aprender y cultivar la propia subjetividad. El lugar marginal que ocupa la filosofía en la práctica de los centros educativos, contradice la letra de los postulados mismos que el MEP propone como presunta fundamentación de su práctica.

Ciclo diversificado destinado para estudios filosóficos. Una consecuencia de esto es el deterioro en la calidad educativa, ya que representa un límite para el desarrollo de prácticas educativas a nivel especulativo, de pensamiento, reflexión y generación de espacio de intercambio de opiniones fundamentadas y actividades de investigación escolar de la persona estudiante.

7.

La propuesta que brinda el Ministerio de Educación gira en torno a tres ejes: la democracia, la libertad, el reconocimiento de lo local y la responsabilidad con el ambiente. Cada uno de estos elementos se relaciona entre sí con el otro en una suerte de amalgama que pretende dar sentido a una actividad educativa y pedagógica para orientar a las personas estudiantes hacia una comprensión y reflexión de estos temas/ejes de la sociedad y en específico de la sociedad costarricense. Este planteamiento se propuso así a raíz de un estudio sobre lo beneficioso que resulta que el estudiantado se relacione con la Filosofía, pero a partir de una modalidad que propicie el ejercicio analítico y reflexivo⁶². Estos tres ejes son abordados desde diferentes anclajes en el documento, sin embargo, apelan a las mismas concepciones, la democracia como participación igualitaria, el reconocimiento de lo local como un aspecto de la creación desde lo propio y el cuidado del ambiente y los recursos naturales como uno de los retos de las sociedades actuales.

Empero, lo que demuestran estos postulados teóricos, una vez más, es la discontinuidad entre la teoría y la práctica en la propuesta del MEP, por decir lo menos, en lo relativo a la asignatura de Filosofía. De hecho, este desencuentro se materializa en la precarización de las condiciones laborales del personal docente de la asignatura. Las condiciones laborales⁶³ descritas en un artículo de Umaña (2015) siguen siendo las mismas al año corriente. No ha existido una mejora de las condiciones laborales, a pesar de la reforma curricular del año 2015, porque el lugar de importancia de la filosofía en el currículo nacional costarricense continúa siendo tangencial y secundario.

El ejercicio profesional docente de la enseñanza de la filosofía en Costa Rica padece la discontinuidad entre teoría y práctica en la praxis del MEP, la cual no es más que la concreción de

⁶² Desde este sentido, la metodología de la enseñanza de la filosofía que se centra en el estudio del desarrollo de la historia de la filosofía como recurso único y válido en sí mismo, podría ser pobre en cuanto a los ejercicios reflexivos y la procura de actividades de pensamiento y cognición en los estudiantes. De esto se sigue que la concepción de una evaluación basada en pruebas como fin último del proceso educativo y que se caracterizan por evaluar por mediación de la memoria y no por habilidades y destrezas desarrolladas está descolocada y ha venido a menos.

⁶³ Véase la investigación de Portilla (2016), en la cual se recomienda “revisar (ya que es muy importante) la política de nombramientos de profesores de filosofía. Pues el nombramiento en muchas instituciones va en contra de la salud del docente y la calidad de la mediación” y “el nombramiento de un asesor nacional de filosofía para la elaboración de los programas de estudio” (p. 188).

una contradicción entre sus propios fundamentos, aspiraciones, justificaciones psicopedagógicas y las condiciones inadecuadas para el ejercicio profesional docente y la enseñanza de la filosofía⁶⁴.

Una de las condiciones mínimas para que el espacio de aula realmente se convierta en un espacio de cultivo de la propia subjetividad, como lo quería Fichte –y como particularmente es señalado por Pestalozzi, por ejemplo en *Cartas sobre educación infantil*, cuando señala como un elemento fundante de la educación de los niños, la educación misma de los encargados de esta–, es el hecho de que los docentes han de poseer unas condiciones mínimas que les permitan ejercer su profesión de una manera óptima⁶⁵.

8.

En cuanto al enfoque curricular, en el Programa de Estudio de Filosofía se hace mención de un aspecto sumamente relevante en cuanto a lo que al pensamiento de Fichte importa. Este elemento es la libertad, y se utiliza para hacer mención del “filosofar para la libertad”, además de que apunta a “la formación de un espíritu crítico, propositivo e indagador sobre los saberes y la formación, así como a la interacción entre ambas, evitando de esta forma una asimilación pasiva de los contenidos” (MEP, 2017).

Filosofar para la libertad, según el Programa, remite a un ejercicio filosófico que busca inspirar autonomía de pensamiento. En Fichte, la libertad se rastrea como una determinación propia de condiciones, sin imposiciones. Por lo tanto, comprender esta idea del filosofar para la libertad puede ser un punto de vista en el que podrían coincidir las propuestas del MEP y las de Fichte, mas la tendencia hacia el ejercicio político activo, llevaría a posicionar esta propuesta del lado positivo de Fichte.

En el Programa de Estudios de Filosofía del MEP se presenta la democracia, el arraigo local y el cuidado del ambiente como pilares que sostienen el pensamiento costarricense y forjan la idiosincrasia del país centroamericano. Estos tres aspectos están siempre presentes a modo de participación igualitaria, la cual garantice que cada individuo tenga un papel activo socialmente, que se reconozca aquello característico de las y los costarricenses, las tradiciones y culturas que

⁶⁴ Este trabajo se ha enfocado en la problemática actual; para un tratamiento histórico mucho más amplio pueden verse el ya clásico libro de Constantino Láscaris (1984), que dedica tres páginas al tema, y el artículo del profesor Álvaro Carvajal Villaplana (2007).

⁶⁵ Cuando Pestalozzi dice “no podemos esperar ningún mejoramiento real de la educación, que se extienda en una esfera amplia y se continúe progresivamente en el tiempo, aumentando su vigor, como corresponde...” (Pestalozzi, 2010, párr. 2), no hace sino abogar por una educación entendida en su integridad, donde los docentes constante se capacitan y aprenden, y por ende se den condiciones mínimas de trabajo que les permitan, por ejemplo, planificar con suficiente tiempo sus clases, así como dedicar al desarrollo de las mismas mucho más que dos horas semanales.

sostienen la idiosincrasia y velar por un país verde⁶⁶. Cada uno de estos aspectos parecen ser positivos plasmados en el papel, pero a la hora de la actuación y la presentación en la sociedad, en la vida política, se hace necesario que se ejecuten de manera efectiva.

Por esto, la propuesta fichteana que trae consigo una propuesta que interpela y llama a la puesta en marcha de la voluntad conjunta, a partir de la comprensión del sentido de pertenencia, que se puede sostener desde la idea de la defensa de lo local y el cuidado del ambiente al que apela el Programa del MEP, conllevarían la puesta en práctica efectivamente de cada uno de estos ejes. Fichte no se deja llevar por plasmar las ideas en un papel, sus ideas y propuestas convocan e invitan siempre a la acción, por lo tanto, desde la perspectiva fichteana, estas tres grandes ideas que se encierran en el Programa deben ser liberadas y puestas en marcha correcta y propositivamente⁶⁷.

Lo que significaría una actividad efectiva, demandante y propositiva de generar acciones en pro de esa construcción de lo local. En Fichte, el amor significa desarrollar el sentido de pertenencia; de manera que la propuesta consiste en la construcción de amor hacia lo propio e interno. Desde este sentido, leer en clave fichteana la realidad local propiciaría una apertura a desarrollar una ciudadanía más solidaria y más cercana entre sí, que logra unir voluntades para desarrollar trabajo nacional y común.

9.

Como si toda esta crítica no diera suficiente cuenta del problema en el que se encuentra la enseñanza de la Filosofía en Costa Rica, a esto se suma la perspectiva de Fichte sobre la libertad y las consecuencias éticas de la misma en el plano educativo y contrastarlas a su vez, con lo que ocurre en las aulas de los liceos costarricenses, cuando de la asignatura de Filosofía se trata. Para Fichte, la libertad es la acción originaria que constituye al sujeto; no se puede pretender, por lo tanto, que un sujeto se realice plenamente si, de alguna manera, le es recortada su libertad.

Un momento privilegiado del ejercicio de la libertad es la deliberación comunitaria y es imposible que un sujeto se desenvuelva con propiedad y autonomía si no posee las herramientas para hacerlo adecuadamente. La propuesta de Fichte, llamada *educación nacional popular*, está

⁶⁶ Para un trabajo más minucioso, que dé cuenta desde la historia económica de la relación de Costa Rica con el medio ambiente, pueden verse los trabajos del historiador Anthony Goebel Mc Dermott (2013 y 2014).

⁶⁷ Sobre el aspecto particular, caben las preguntas ¿cómo se pone en práctica? y ¿qué se debe considerar en el quehacer docente para “invitar a la acción” a los estudiantes? Por su naturaleza, la contestación de orientación didáctica, supone desarrollar una investigación que tienda a solventar, precisamente, desde la mediación pedagógica didáctica el modo y el cómo.

orientada precisamente al desarrollo de la obtención de estas herramientas, tanto en la dimensión comunitaria como individual. El elemento constituyente de la educación es la libertad y el desarrollo de un proyecto filosófico, político, y nacional.

Dado que esta Memoria se ha propuesto hacerse cargo del legado filosófico de Fichte y atender su actualidad y debido a que se pretende hacer este ejercicio en consideración de la realidad a la cual se debe hacer frente como docentes de filosofía en secundaria, es que resulta relevante avanzar algunas consideraciones en torno a la problemática de la educación en Costa Rica. Ya lo hemos hecho por medio de una crítica filosófica a la praxis del MEP en cuanto a la enseñanza de la filosofía concierne, para ello se ha tomado como base un análisis del programa de estudios propuesto por el MEP⁶⁸ para dicha asignatura; ahora corresponde hacer un ejercicio similar, pero tomando en consideración algunos de los planteamientos señalados en el *VII Informe del Estado de la Educación* del año 2019.

Este informe del Programa de la Nación plantea (entre varios tópicos) los déficits del sistema educativo público nacional desde dos puntos de vista. El primero es la gestión administrativa/educativa, la cual no logra mostrarse con suficiente agilidad para hacerse cargo de gestar procesos pedagógicos novedosos y orientados hacia el cambio requerido. La segunda problemática radica en los enfoques pedagógicos de prácticas de aula, ya que se implementan clases desde un enfoque tradicional, jerárquico y vertical, este entorno socio pedagógico de aula, en el que precisamente se desenvuelven las personas jóvenes, debe ser cambiado de un modo disruptivo si se pretende mejorar la educación costarricense, y la filosofía tendría que jugar un papel fundamental en este proceso.

Por el carácter eminentemente práctico de la filosofía fichteana y por la exigencia y soporte ético-política, esta filosofía educativa (pedagogía) podría servir de referente pedagógico de las prácticas de aula de los docentes para así propiciar e incentivar en las personas estudiantes la creación de ideas propias, los conocimientos construidos y el desarrollo de pensamiento crítico, autoreflexivo y riguroso⁶⁹.

⁶⁸ El cual se inscribe en el contexto de la Transformación curricular “Educar para una nueva ciudadanía” (2015) y la Política educativa “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” (2017).

⁶⁹ Sobre el tema de didácticas de aula en la enseñanza de la filosofía, véase el trabajo de Portilla (2016). Entre los resultados y hallazgos, se rescata lo siguiente: “Los estudiantes, docentes y expertos coinciden en la necesidad de que se aborden nuevos temas en el programa, pues es aburrida para el estudiante una visión de la filosofía como historia del pensamiento humano” y “Los docentes y estudiantes esperan lecciones que sean más participativas y dinámicas. Los estudiantes realizan una fuerte crítica al uso excesivo de los folletos. Un docente es buen mediador cuando es capaz de proponer ejemplos, anécdotas y cuando logra dar uso práctico al contenido” (Portilla, 2016, p. 188).

El aspecto pedagógico y metodológico de la enseñanza en los micro espacios de aula también fue considerado a modo de recomendación por una investigación (Portilla, 2016) en la que participaron las Direcciones de Escuelas de Filosofía de las Universidades Estatales (UNA, UCR, UNED), la Asociación Costarricense de Profesores de Filosofía y la Comisión de Profesores de Filosofía de la Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza. El objetivo de esta investigación fue evaluar el entonces actual programa de estudio de filosofía (2001) del MEP y hacer recomendaciones para el programa de estudio de filosofía (2017) de educación diversificada. Una vez aplicados los instrumentos de recolección de datos y aplicada la metodología, se recomendó, entre otras, que “El nuevo programa debe enfatizar el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico y/o el pensamiento sistémico. Debe buscar que el estudiante aprenda formas de pensar, formas de construir significados, de manejar la información” y

Que el nuevo programa de filosofía sea innovador en su modelo pedagógico, cuyo centro sea el estudiante. Es decir, que se permita a los estudiantes la autoexpresión a través de la creación de ideas, el debate, la participación, la investigación, el ensayo. Que el programa de estudio no parta de la necesidad de transmitir contenidos, sino de que el estudiante asuma un papel activo (p. 188).

Si los desafíos impuestos en los tiempos actuales son políticos educativos, las respuestas que se den también han de serlo en esta medida. La reflexión no puede ser solamente la repetición erudita de textos clásicos, sino al menos la construcción de un aparato crítico y la exigencia ético-política de una serie de prácticas que incentiven el pensamiento propio de los estudiantes y el deseo de atreverse a pensar. Esto no ofrece una solución inmediata a los grandes problemas que como sociedad son enfrentados, pero sí es la vía a seguir.

Quizás sea pronto cuando se comience a dar una transformación progresiva que conduzca a reportar resultados exitosos en los campos de lo administrativo y de lo pedagógico. No se debe olvidar que el vivir en comunidad implica una mutua dependencia y, en esta medida, lo realizado en un salón de clases puede repercutir ampliamente. Al menos, esa es la perspectiva de lo que pretende ser un optimismo situado.

TERCERA PARTE

10.

No obstante, el tipo de optimismo referido aquí es viable si hay acciones concretas que lo sustenten. Este optimismo situado supone acometer los esfuerzos necesarios por estrechar definitiva y programáticamente las dimensiones entre teoría y práctica, por superar la discontinuidad entre los postulados de la *Transformación curricular*, la *Política Educativa* y el lugar de la filosofía en el currículo nacional⁷⁰. Hace ya casi tres décadas aproximadamente, R. Brandt, profesor de origen alemán, había propuesto en el Parlamento europeo de Estrasburgo que se leyera en las escuelas de Europa el breve tratado de Kant *Sobre la paz perpetua*⁷¹. La propuesta resulta interesante, y está cargada de algo de optimismo situado, debido a la dimensión comunitaria de la zona europea. Sin embargo, se agrega que el ámbito de aplicabilidad a tal propuesta no solo es atinado para Europa, por el contrario, es posible extenderla a otros continentes y regiones.

Desde este sentido, quizás sea válido leer *Sobre la paz perpetua* de Kant en Costa Rica, al tiempo que sea válido y pertinente estudiar a Fichte en la secundaria nacional de este país, sea por el cosmopolitismo o por la idea de Nación, sea a causa de la exigencia y tradición del uso de la razón, de la Ilustración o de la modernidad filosófica. Según esto, el estudio del texto kantiano y fichteano, del idealismo trascendental e idealismo alemán, en secundaria nacional, en efecto sería atinado. Pero el hecho que esta sugerencia de lectura de una obra de tradición filosófica eventualmente provenga de una persona diputada de la Asamblea Legislativa, convertiría el caso en una verdadera novedad cargada de elocuencia y representaría un rasgo de ilustración y optimismo situado por parte del legislador⁷²; al menos esta mención posicionaría y renovararía el discurso del legislador dentro de ese pequeño registro de pronunciamientos elocuentes.

En cuanto al particular de la filosofía de Fichte, se trata de sugerir y de alentar una educación que se piense y se conciba a sí misma como inclusiva, humanista, racional, secular y científica, a

⁷⁰ También significa analizar la dirección que toma la propuesta de la *Política Educativa*, con temas como la educación técnica que vendría a desplazar la educación filosófica, al grado de atentar contra esta materia, al ir ampliando cada vez más su lugar en el currículo educativo.

⁷¹ Véase Oncina (1994, p. 323). El profesor alemán señaló esto en 1993, lo cual se puede constatar en *Information Philosophie*, volumen 5 y página 54 (así referido por el mismo Oncina). Brandt era el director del *Kant-Archiv* de Manburgo y director de la colección *Kant-Forschungen*.

⁷² Lo contrario a este escenario imaginario es el pronunciamiento y sugerencia de José Miguel Corrales en cuanto al cierre de las escuelas de filosofía de las universidades estatales públicas. En el año 2013, cuando el excandidato a la presidencia nacional, asume la pregunta en un debate televisado, si cerraría la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica, respondió: “si se necesita dinero para investigación urgente es mejor cerrar Filosofía y que los muchachos se preparen en ciencias, que es lo que el país necesita para el desarrollo”.

modo de consideración de la pedagógica moderna, activa, constructiva y de alimento de autonomía para con las personas estudiantes.

11.

Por lo que ha desarrollado esta Memoria, es posible determinar que el pensamiento filosófico de Fichte relativo a la educación es vinculante al tiempo presente e importa. Esto es así principalmente a causa de las implicaciones de la educación sobre la libertad, la autodeterminación, la agencia individual, la intersubjetividad y el libre pensamiento de la persona estudiante. Si bien la reforma Transformación Curricular (2015), la política educativa “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” (2017) y el Programa de Estudios de Filosofía del MEP parecen atender y ocuparse de estos axiomas educativos, yerra en cuanto a la consecución de estos, ya que escinde los ámbitos teóricos y prácticos educativos. Este desacoplamiento es una carencia y se manifiesta definitivamente en el marginal lugar que ocupa la filosofía dentro del espectro del currículo de todo el sistema educativo nacional⁷³. La introducción de principios de coherencia y de consistencia provocaría una reconversión de esta situación caracterizada por la discontinuidad.

Entonces, si esta es una manera de ingreso para intentar atender la separabilidad entre las partes, es pertinente avocar esfuerzos en la preparación pedagógica y metodológica de la enseñanza de la filosofía. Para efectos solventar el vacío de la filosofía en el currículo nacional y modificar el desplazamiento al margen que ocupara esta disciplina, se debe comenzar por introducir progresiva e inmediatamente módulos de formación para desarrollar en el gremio de profesionales conocimientos y habilidades que sean tanto demostradas como sofisticadas y novedosas en cuanto a los métodos de la enseñanza de la filosofía. El problema didáctico de la enseñanza de la filosofía es un problema práctico y, en cualquier grado del sistema educativo nacional enseñado en filosofía, esta acción debe estar orientada a atender los tópicos del *cómo* enseñar⁷⁴.

En esto, las universidades tienen gran responsabilidad, porque son las instancias que procuran el desarrollo de las profesiones. Al MEP le compete desarrollar la inversión de esta falencia, principalmente por medio del trabajo de la figura de la asesoría nacional de filosofía. Mientras que a los sindicatos educativos les corresponde sugerir, orientar maneras de atender, potenciar las capacidades metodológicas y pedagógicas docentes.

Existe una imperante necesidad de desarrollar el ámbito didáctico, metodológico y pedagógico de la filosofía. En Costa Rica, este particular ha sido pobremente desarrollado y atendido de manera tangencial por las instancias orgánicas relativas a la filosofía y al gremio de los

⁷³ Y en las condiciones laborales de los docentes de la disciplina, que deben irreparablemente atender incluso hasta seis o siete centros educativos en todas las regionales educativas del país.

⁷⁴ Puede verse Torregroza (2007).

filósofos. Precisamente este vacío representa la omisión de una recomendación que hacía Fichte, en la obra de 1800 *El estado comercial cerrado*, sobre el intercambio y transferencias de conocimiento y experiencia entre naciones; misma idea que puede constatarse en *Algunas lecciones sobre el destino del sabio*.

Si Costa Rica ha tenido originalmente esta falencia y su carencia no fue atendida, es porque ha omitido nutrirse y nutrir a otras naciones de la experiencia de la enseñanza de la filosofía en términos de un gran problema didáctico: ¿cómo enseñar filosofía y cómo alentar el pensamiento reflexivo y autónomo en las personas estudiantes?

12.

Esta pregunta/problema es radical en una disciplina de orientación práctica como lo es la enseñanza de la filosofía. Pero al tiempo que es básica, es omitida y con el transcurrir de los años el estado es el mismo que en su inicio. La manera de atender el problema ha sido inercial y muy poco orientado y programado; los esfuerzos han sido subjetivos, pero no institucionales. En Costa Rica, la preparación docente de la enseñanza en filosofía ha obviado la formación y desarrollo de habilidades, conocimientos, técnicas y metodologías en los profesionales con tal de atender de manera óptima y creativa programas relativos al ámbito de competencia filosófica y educativa.

La falencia o carencia en cuanto a la preparación profesional en el ámbito didáctico y metodológico es demostrado y los resultados de las investigaciones marcan una tendencia⁷⁵. Desde esta perspectiva, es necesario atender el problema por medio del desarrollo de conocimientos sobre aplicación de metodologías y formas de mediación didáctica en los docentes de enseñanza de la filosofía. También es necesario, en consecuencia, volver a Fichte para reposicionar los valores pedagógicos y el pensamiento pedagógico en general para orientar las prácticas de los microespacios de realidad concreta del sistema de educación nacional: las aulas y las relaciones educativas entre docente y estudiante, cognitivas de pensamiento y de imperativo moral de autonomía.

En la medida que se reposicione el pensamiento de Fichte y se considere como regularidad de la actividad educativa y didáctica pedagógica, el sistema educativo nacional relativo a la enseñanza de la filosofía tendrá que destinar más lecciones a la filosofía, así como conservar las humanidades, la ciencia, literatura, la lengua extranjera y la estética. Si fuese el caso que se avocara en la educación técnica, entonces se debe complementarlo con educación artística, del deporte y científica. Este imperativo parte del hecho de concebir la ética, la tecnología, la técnica y el desarrollo dentro de una perspectiva social. En cuanto a la educación técnica, si esta se desarrollara

⁷⁵ Véase Carvajal (2004); Carvajal (2007) y Carvajal (2009).

aún más, será necesario atenderla desde una perspectiva societal del desarrollo y de la ética de la profesión y la tecnología.

La propuesta de Fichte busca convocar e interpelar un cambio en la concepción de asumir la acción libre y la actividad pedagógica. Por medio de la iniciativa de reestructuración de la educación, se pretende insertar dentro de la sociedad el germen del cambio y de comprensión de la realidad social y educativa. De hecho, es por medio de la educación que se proyecta el acto político en la sociedad: ser educado es ser educado para la libertad y esta libertad solamente puede ser alcanzada en la medida que se trabaja en conjunto para la construcción de la nación.

Entonces, desde esta perspectiva, es oportuno implementar programas de enseñanza que tengan por objeto el desarrollo de pensamiento crítico (auto-correctivo, contextual y de criterio/razones), pensamiento lateral (cuidadoso y alterno) y programas de pensamiento creativo (relación de ideas multi, inter y transdisciplinar). Y es necesario atender la enseñanza metodológica y pedagógica de los tópicos de cursos y disciplinas de Teoría del conocimiento dentro de la Educación Internacional del Diploma de Bachillerato Internacional, así como los contenidos de Tradición y Debates Filosóficos por medio de mediaciones didácticas novedosas y creativas.

Asimismo, se debe comenzar por implementar programas y proyectos pedagógicos relativos a la filosofía con metodologías de enseñanza que promuevan la autonomía y el libre pensamiento e investigación rigurosa. Se podría comenzar por ensayar experiencias con el programa de Filosofía para Niños en escuelas y liceos públicos y replicar experiencias de Bachillerato internacional. En todos estos casos, se deben plantear de manera progresiva y monitorear su desempeño.

En cuanto a la didáctica, la enseñanza de la filosofía y la calidad educativa, el despliegue de esta se ve condicionada por la disociación y discontinuidad entre los postulados teóricos de la *Transformación curricular*, la *Política Educativa* y el desarrollo del currículo nacional. Se reconoce que la inversión de la calidad educativa puede venir de manera inductiva, comenzando por el microespacio y realidad de aula, pero esto solo será una realidad si existe al mismo tiempo un condicionamiento que impulse tal desarrollo; este solo se dará si se modifica la concepción y estructura curricular nacional y si se posiciona la educación filosófica como eje central del sistema.

Referencias

- Acosta, E. (2014). Fichte: acerca del compromiso social del intelectual. Una aproximación genealógica. *Revista de Estudios sobre Fichte*, 8. Recuperado de <http://journals.openedition.org/ref/508>
- Altman, M. (2008). The Significance of the Other in Moral Education: Fichte on the Birth of Subjectivity. *History of Philosophy Quarterly*, 25(2), 175-186.
- Álvarez-González, F. (1972). *Fichte y las raíces de la filosofía contemporánea*. San José: Publicaciones de la UCR.
- Álvarez-González, F. (1989). *El pensamiento de Fichte*. Heredia: EUNA.
- Arrese-Igor, H. (2010). El rol del derecho internacional en la teoría fichteana del Estado y la propiedad. *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, 26, 43-62.
- Arrese-Igor, H. (2011). Subjetividad e intersubjetividad en la concepción fichteana del derecho originario. *Límite: Revista de Filosofía y Psicología*, 6, (23), 5-16.
- Arrese-Igor, H. (2014). Consecuencias pedagógicas de la teoría fichteana. *Revista ethic@*, 13 (2), 315-322.
- Arrese-Igor, H. (2017). Educación, libertad y justicia en Fichte. *Revista de Estudios Fichte*, 15. Recuperado de <http://journals.openedition.org/ref/762>
- Artigas, J. (1955). El tema de la educación en Fichte. *Revista de Estudios Políticos*, 82, 97-130.
- Breazaale, D. (1988). *Fichte. Early Philosophical Writings*. Ithaca: Cornell University Press.
- Carvajal Villaplana, A. (2004). ¿Cómo perciben los estudiantes universitarios la enseñanza de la filosofía, según sus experiencias en la educación diversificada costarricense? *Actualidades Investigativas en Educación*, IIMEC, 4 (1).
- Carvajal Villaplana, A. (2009). Percepciones y creencias sobre el estudio de la filosofía de los estudiantes de la educación diversificada en Costa Rica. *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación*, Universidad de Costa Rica Volumen 9 (3), 1-25.
- Carvajal, A. (2007). Apuntes para una historia de la enseñanza de la filosofía en la educación diversificada costarricense, de 1900 a 1980. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(Número especial), 1-24.
- Clarke, J. (2013). Fichte's Critique of Rousseau. *The Review of Metaphysics*, 66, (3), 495-517.
- Corsico, L. (2015). Método y quintuplicidad en la filosofía de J. G. Fichte. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 54(138), 71-82.
- Cruz, J. (1975). Estudio introductorio a la *Doctrina de la ciencia*. Buenos Aires: Aguilar.

- Domínguez, V. (2020). Sobre la actualidad de Fichte y su idea de una educación para la libertad. *Cadernos de Filosofía Alemã*, 25(2), 105-120.
- Escudero, V. (2008). *Reflexiones sobre el sujeto en el primer Bildungsroman* (Tesis de maestría). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Fichte, J. (1963). *Sobre el concepto de la doctrina de la ciencia*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fichte, J. (1975). *Fundamento entero de la Doctrina de la Ciencia*. Buenos Aires: Aguilar.
- Fichte, J. (1982). *Reseña de Enesidemo*. Madrid, España: Hiperión.
- Fichte, J. (1984a) *Primera y segunda introducción a la teoría de la ciencia*. Madrid: Sarpe.
- Fichte, J. (1984b). *Discursos a la nación alemana*. Buenos Aires: Orbis.
- Fichte, J. (1986). *Reivindicación de la libertad de pensamiento*. Madrid, España: Tecnos.
- Fichte, J. (1991). *El Estado comercial cerrado*. Madrid, España: Tecnos.
- Fichte, J. (1994). *Fundamento del Derecho Natural según los principios de la Doctrina de la Ciencia*. Madrid, España: Centro de Estudios Constitucionales.
- Fichte, J. (2002). *Algunas lecciones sobre el destino del sabio*. Madrid, España: Istmo.
- Fragomeno, R. (2018). *Las palabras Intermitentes*. San José: Arlekin.
- Gaudio, M. (2015). El idealismo de Fichte como “kantismo bien entendido dispersión, unidad y Yoidad. *Revista de Estud(i)os Fichte*, 10. Recuperado de <https://journals.openedition.org/ref/613>
- Goebel, A. (2013). *Los bosques del progreso. Explotación forestal y régimen ambiental en Costa Rica: 1883-1955*. San José: Nuevas perspectivas.
- Goebel, A. (2014). Biodiversidad exportada y regiones transformadas: naturaleza, comercio y dinámica regional en Costa Rica (1884-1948). *HALAC*, 3(2), 339-377.
- Gray, R. (2003). Economic Romanticism: Monetary Nationalism in Johann Gottlieb Fichte and Adam Muller. *Eighteenth-Century Studies*, 36(4), 535-557.
- Horlacher, R. (2011). Schooling as a means of popular education: Pestalozzi’s method as a popular education experiment. *Paedagogica Historica*, 47(1-2), 65-75.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC). (2020). Recuperado de www.inec.cr
- James, D. (2010). Fichte on the vocation of the scholar and the (mis)use of history. *The Review of Metaphysics*, 63(3), 539-566.
- Láscaris, C. (1984). *Desarrollo de las ideas filosóficas en Costa Rica*. San José: Stvdivm.
- Lauth, R. (1969). *La filosofía de Fichte y su significación para nuestro tiempo*. México: Ed. UNAM.
- Leitón, P. (2020, 15 de octubre). Pobreza en Costa Rica sube a un 26,2%, la más alta en 28 años. *La*

- Nación*. Recuperado de <https://www.nacion.com/economia/indicadores/pobreza-en-costarica-suba-a-262-la-mas-alta-en/3ZVJ6RWKRN77JPHMPRWSRPXQ4/story/>
- Lipman, M. (2010). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones De la Torre.
- López-Domínguez, V. (1985). Sociedad y Estado en el pensamiento político de J. G. Fichte. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 5, 111-112.
- López-Domínguez, V. (2020). *Fichte o el Yo encarnado en el mundo intersubjetivo*. México: RAGIF Ediciones.
- Medina Cepero, J. (2001). *Fichte a través de los “Discursos a la Nación Alemana”*. Barcelona: Ediciones Apóstrofe.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (1991). *Programa de estudio de filosofía. Educación diversificada*. San José: Autor.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2015). *Fundamentación pedagógica de la transformación curricular Educar para una nueva ciudadanía: Transformación curricular*. San José: Autor.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2017). *“La persona: Centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad”* San José: Autor.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2017). *Programa de estudio de filosofía. Educación diversificada*. San José: Autor.
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio, informe*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Navarro, J. (1994). El individuo y la nación. *Daimon*, (9), 51-62.
- Oncina, F. (1994). *Para la paz perpetua de Kant y el Fundamento del derecho natural de Fichte: encuentros y desencuentros*. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, 9, 323-339.
- Oncina, F. (2013). *Estudio introductorio a Fichte: obras escogidas*. Madrid: Gredos.
- Oncina, F. y Ramos, M. (2002). *Introducción a Algunas lecciones sobre el destino del sabio*. Madrid: Istmo.
- Pestalozzi, F. (2007). *Leonardo y Gertrudis*. España: Publicaciones Universitari.
- Pestalozzi, F. (2010). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. México: Porrúa.
- Portillo, C. (2016). Diagnóstico sobre la enseñanza de la filosofía en la educación diversificada. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 55 (143), 177-190.
- Prendas-Solano, J. (2019). *La construcción del Estado-Nación: “El Estado Comercial Cerrado” de J. G. Fichte* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.

- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2019). Resumen Séptimo Informe Estado de la Educación / PEN. Recuperado de <https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2019/08/Estado-Educacio%CC%81n-RESUMEN-2019-WEB.pdf>
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2017). Resumen Sexto Informe Estado de la Educación / PEN. Recuperado de <https://estadonacion.or.cr/informe/?id=17074dc7-a4c3-40d4-8690-801868d90534>
- Quintana, J. (2007). El concepto de naturaleza y de estado de naturaleza en Pestalozzi. *Revista Española de Pedagogía*, 65(236), 89-107.
- Quintana, J. (2013). *Pensamiento pedagógico en el idealismo alemán y en Schleiermacher*. Madrid: UNED.
- Rampazzo, M. (2019). Fichte y el ejercicio de la Ilustración en Berlín. *Revista de Estud(i)os Fichte*, 18. Recuperado de <https://journals.openedition.org/ref/981>
- Rivera, J. (2020). Fichte y Pestalozzi. Sobre la educación del pueblo. *Cadernos de Filosofía Alemã*, 25(2), 155-171.
- Rockmore, T. (2014). Filosofía trascendental e idealismo en Fichte. *Revista de Estudios Fichte*, 9, Recuperado de <http://journals.openedition.org/ref/555>
- Rodrik, D. (2012). *La paradoja de la globalización*. Barcelona: Bosch editores.
- Safranski, R. (2015). *Romanticismo una odisea del espíritu alemán*. Madrid: Tusquets.
- Sánchez, J. (2014). La educación en Fichte. En J. Amores y J. Anaya (Eds.), *La escondida senda: Ciclo de conferencias con motivo del cincuenta aniversario de la creación del IES Santa María de Alarcos* (pp. 211-234). Granada, España: Ediciones Santa María de Alarcos.
- Serrano, V. (1994). Las tres Reseñas de Fichte del otoño de 1793. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 11, 171-187.
- Serrano, V. (2016). Fichte hoy: derechos humanos, posmodernidad y filosofía de la historia. *Revista de filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 55(143), 123-133.
- Solé, M. (2015). El idealismo trascendental kantiano: origen del debate. *Revista de Estud(i)os Fichte*, 10. Recuperado de <https://journals.openedition.org/ref/608>
- Soto, J. (1975). Fichte y la dialéctica como a priori. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 38, 25-29.
- Soto, J. (1977). Antonio Rosmini y la unidad como exigencia en los sistemas del idealismo trascendental. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 25(40), 85-98.
- The Open Court. (1910). Devoted to the Science of Religion, the Religion of Science, and the Extension of the Religious Parliament Idea. *The Open Court*, 24(10), 573-587. Recuperado de <https://opensiuc.lib.siu.edu/do/search/?q=fichte&start=0&context=585089&facet>

- Torregroza, L. (2007). Enseñar filosofía: el cómo es el qué. *Cuestiones de Filosofía*, 9.
- Turnbull, G. (1923). Fichte on Education. *The Monist*, 33(2), 184-201.
- Turnbull, G. (1937). The Changes in Fichte's Attitude Toward State Intervention in Education. *International Journal of Ethics*, 47(2), 234-243.
- Turró, S. (2013). La idea de Europa en Fichte. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 30(1), 107-135.
- UNESCO. (1984). *Teaching and Research in Philosophy: Africa. Studies on teaching and research in philosophy throughout the world, I*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1986). *Teaching and Research in Philosophy: Asia and the Pacific. Studies on teaching and research in philosophy throughout the world, II*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2004). *Inter-Agency Working Group on Life Skills in EFA*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Teaching Philosophy in American Latina and Caribbean Studies on teaching and research in philosophy throughout the world*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2011). *La filosofía: una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: UNESCO.
- Ureña, M. (2015). La filosofía busca afianzarse. Recuperado de: <https://apse.cr/2015/07/la-filosofia-busca-afianzarse-en-zonas-rurales/>
- Ursúa, N. (1974). La misión del intelectual en Fichte. *Anuario filosófico*, 7(1), 462-487.
- Vargas Lozano, G. (2012). *¿Filosofía para qué?: desafíos de la filosofía para el siglo XXI*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Villacañas, J. L. (1991). Fichte y las raíces del nacionalismo alemán moderno. *Revistas de Estudios Políticos*, 72, 129-172.
- Villacañas, J. L. (1994). Estudio introductorio a *Fundamento del derecho natural*. Madrid: Centro de estudios constitucionales.