



La razón práctica es como una acción pedagógica: observaciones sobre Algunas lecciones sobre el destino del sabio

Joan Javier Cordero Redondo
Universidad de Costa Rica  

<https://www.doi.org/10.5209/ashf.98010> Recibido: 19/09/2024 • Aceptado: 08/09/2025

Resumen: El trabajo estudia los elementos que componen el pensamiento pedagógico en la obra *Algunas lecciones sobre el destino del sabio*. Se realizan algunos apuntes de orden biográfico, que dan soporte y origen a la construcción de dicho pensamiento filosófico referido a la educación, y a las características del pensamiento pedagógico y formativo para el mejoramiento y perfeccionamiento del género humano. Se concluye que el pensamiento educativo de Fichte supone el intercambio cultural, social y una relación ética intersubjetiva. La reciprocidad es una actividad racional asociada a lo pedagógico y a la ampliación de la dimensión práctica de la libertad.

Palabras clave: Fichte; kantismo; pedagogía; razón práctica; educación.

^{EN} The pedagogical action as Practical reason: observations on Lectures about Takes of Wise (Jena 1794)

Abstract: The work studies the elements that make up the pedagogical thinking in the book “Lectures about Takes of Wise”. Some biographical notes are made, which provide support and origin to the construction of this philosophical thinking regarding education, as well as the characteristics of pedagogical and formative thinking for the improvement and perfection of humankind. It is concluded that Fichte’s educational thinking involves cultural and social exchange and an ethical intersubjective relationship. Reciprocity is a rational activity associated with pedagogy and the expansion of the practical dimension of freedom.

Keywords: Fichte; Kantianism; pedagogy; practical reason; education.

Sumario: Primera parte: planteamiento del pensamiento pedagógico: 1. Construcción de un pensamiento pedagógico ausente en la obra de Fichte. 2. Valoración del pensamiento de Fichte. 3. El punto de partida de Fichte es Kant. Segunda parte: elementos biográficos: 1. Origen del kantismo en Fichte: la acción originaria. 2. Algunas lecciones sobre el destino del sabio obra propedéutica del año 1794. 3. El arribo a la ciudad de Jena. Tercera parte: El pensamiento pedagógico de Fichte en *Algunas lecciones sobre el destino del sabio*: 1. El pensamiento socio-educativo de Fichte. 2. La acción pedagógica es una razón práctica de unidad del individuo. 3. La representación y la capacidad empírica. Cuarta parte: Conclusiones sobre el pensamiento pedagógico de Fichte.

Cómo citar: Cordero Redondo, J. J. (2026). “La razón práctica es como una acción pedagógica: observaciones sobre *Algunas lecciones sobre el destino del sabio*”. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 43 (2), 341-349.

-Me alegra que mencione a Fichte, señor Hans, porque si no recuerdo mal el viernes pasado ninguno de nosotros lo mencionó cuando discutíamos sobre nuestro país, ¿no cree usted, querido profesor Mietter, que sería oportuno detenernos en él?
-Estimado joven, veo que muestra usted interés por algunos filósofos, ¿podría preguntarle qué estudio?
- ¿Yo? Filosofía.
-Ah, filosofía, interesante. ¿y donde estudió usted?
-En Jena.

Andrés Neuman. *El viajero del siglo*.

1. Primera parte: planteamiento del pensamiento pedagógico

Construcción de un pensamiento pedagógico ausente en la obra de Fichte

La filosofía de Fichte constituye uno de los grandes sistemas surgidos a finales del siglo XVIII e inicios del XIX. Si bien la filosofía de Fichte es profunda en su investigación y variada en sus temas, no se registra ningún tratado que posicione la pedagogía como objeto específico de estudio. Sin embargo, es posible identificar en la obra *Algunas lecciones sobre el destino del sabio*¹ elementos de naturaleza filosófica y sistémica que pueden asociarse al planteo de un pensamiento filosófico de la educación (pedagogía).

Este trabajo se ocupa de estudiar los elementos mediante los cuales es posible determinar un pensamiento pedagógico en la obra de Fichte de 1794, *Algunas lecciones sobre el destino del sabio* (Jena). Para tales efectos se realizan algunos apuntes de orden biográfico que dan soporte y constituyen el origen de la construcción de dicho pensamiento filosófico referido a la educación.

El posicionamiento de esta obra del año 1794 y del tema educativo dan por supuesto que Fichte y su sistema filosófico ocupan un lugar dentro de la historia de la filosofía, lo cual representa, a su vez, un problema de índole meta-histórica, ya que parte de un concepto previo de historia de la filosofía, el cual tiene por función determinarle un sitio al filósofo por orden de importancia y vigencia. 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 modo que la lectura de Fichte, superada por Hegel, presenta, a su vez, una relación de Fichte con Hegel y de Fichte consigo mismo. Según esto, la herencia de la filosofía no es sino lo construido por Hegel sobre Fichte. Además, aparentemente, Fichte es un autor desconocido, incluso en el ámbito de la filosofía, y si se le reconoce como figura importante, se le añade en dependencia de otras figuras de mayor talante.

Valoración del pensamiento de Fichte

La valoración del pensamiento de Fichte tiene su origen en la presentación, el estudio y el debate de temas y problemas, hasta el día de hoy irresueltos y vigentes, todos constituyentes esenciales de la modernidad filosófica. La obra de Fichte plantea las aporías de los tiempos actuales y constituye un momento importante en los debates contemporáneos. El de Fichte es un sistema que sorprende por su ambición de constituir un sistema filosófico (científico) a partir de un único principio: la libertad.

La antítesis entre determinismo y autodeterminación, entre nacionalismo y republicanismo, así como entre Estado y nación, y entre democracia y carisma, junto con la tensión entre lo público y privado en lo relativo a la propiedad y al trabajo, son aspectos por

enmarcar en la filosofía de Fichte de frente al tiempo actual.

La ciudadanía en Fichte no es abstracta. No se trata de una serie de características compartidas entre los ciudadanos, como por ejemplo ser nativo de un determinado país en el cual habita o haber cumplido con ciertos requisitos legales para ser portador de un serial de derechos universales. Si no que, «la ciudadanía está constituida intrínsecamente por aquella tarea que cada uno desempeña en el marco de la división social del trabajo. Por lo tanto, el status social del individuo es aquello que lo define como ciudadano»².

No obstante, este trabajo estudia la vigencia de la obra de Fichte mediante el pensamiento filosófico de la educación, en la obra de Jena de 1794 *Algunas lecciones sobre el destino del sabio*. El pensamiento filosófico de la educación, es decir, la pedagogía, se adscribe al programa moderno de emergencia de la libertad que alcanza su condición mediante procesos revolucionarios en los ámbitos científico, político y económico. Se trata del surgimiento de un gran proyecto: la emancipación y la construcción del sujeto moderno. De modo que la libertad no es sino un proyecto pedagógico y supone la ampliación de los recursos para la generación del libre pensamiento y la actividad del sujeto.

El punto de partida de Fichte es Kant

En el Prefacio a *Sobre el concepto de la Doctrina de la ciencia* de 1794³, Fichte comienza diciendo que la lectura de los nuevos escépticos, de Maimon y Schulze, lo ha convencido, a pesar de los esfuerzos de estos sagaces pensadores, de que la filosofía no se ha elevado todavía al rango de una ciencia evidente. Sin embargo, de inmediato señala que él

creyó haber encontrado la razón de esto y haber descubierto un ... camino para satisfacer ... a aquellas ... muy fundadas requisiciones de los escépticos a la filosofía crítica, (y también para) poner de acuerdo el sistema dogmático y el crítico en general en sus discrepantes pretensiones, de la misma manera en que fueron puestas de acuerdo las discrepantes pretensiones de los diversos sistemas dogmáticos por la filosofía crítica⁴.

En sus primeros escritos, Fichte expresa un posicionamiento ambivalente respecto de la filosofía crítica kantiana, pues la filosofía fichteana pretende cumplir dos tareas: comprender correctamente a Kant y llevarlo hasta sus últimas consecuencias. En cuanto a lo primero, en el prefacio a *Sobre el concepto de la Doctrina de la ciencia*, Fichte dice,

¹ 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.

² Arrese-Igor, H., "Educación, libertad y justicia en Fichte" en *Revista de Estudios Fichte*, 2017, párr. 16.

³ Über den Begriff der Wissenschaftslehre (en adelante: BWL), GA I, 4: 48; trad. cast. B. Navarro, *Sobre el concepto de la Doctrina de la ciencia* (en adelante: CDC), México, Centro de Estudios filosóficos de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1963. BWL, GA I/4 48, CDC.

⁴ BWL, GA I/4 48, CDC 9.

Hasta ahora el autor (él mismo) se halla íntimamente convencido de que ningún entendimiento humano puede avanzar más allá del límite en el que Kant se detuvo, especialmente en su *Crítica del juicio*, el cual él sin embargo nunca nos determinó ni señaló como último límite del saber finito. Él sabe que nunca podrá decir algo a lo que Kant no haya apuntado, inmediata o mediata, clara u oscuramente⁵.

En este mismo sentido, en la *Primera introducción a la Teoría de la ciencia*⁶ señala que desde siempre ha sostenido que su sistema no es otro que el kantiano “Esto quiere decir que contiene el mismo modo de ver el asunto, pero que es en su modo de proceder totalmente independiente de la exposición kantiana (ya que) mis obras no quieren explicar a Kant ni ser explicadas por él”⁷. En cuanto a lo segundo, Fichte asume un proyecto que pretende llevar la filosofía kantiana a sus extremos, hasta el punto de sostener que el fundamento de la experiencia es una acción: el yo, el principio de libertad.

2. Segunda parte: elementos biográficos

Origen del kantismo en Fichte: la acción originaria

Con la obra de 1781, *Crítica de la razón pura (KrV)*, se abre el periodo crítico kantiano, continuado en las obras de 1788 *Crítica de la razón pura práctica (KpV)* y de 1790 *Crítica del juicio (KU)*. El idealismo trascendental es el periodo filosófico abierto a partir de la crítica kantiana al dogmatismo, que postula una filosofía centrada en el sujeto. El idealismo trascendental considera al sujeto como el fundamento activo de la experiencia y es la filosofía a la cual Fichte se acoge y se inscribe, y trata de ampliar.

El kantismo en Fichte tiene un origen muy puntual, sucede en el verano de 1790, a su regreso de Zurich a Alemania, cuando dedicó tiempo al estudio de la filosofía de Kant. Tal estudio es un hito crucial en el itinerario filosófico de Fichte. En Leipzig un estudiante le había pedido clases particulares de filosofía crítica, de modo que al acceder como docente doméstico (tutor), Fichte conoce la obra de este periodo de pensamiento kantiano. Incluso pretendió un comentario sobre la *Crítica del Juicio (KU)*, que, por diferentes razones al final no desarrolló. Debido a algunos infortunios, Fichte tuvo que moverse a Varsovia, allí se hace preceptor en casa de los condes Plater. Tiempo después sale y se mueve a Königsberg, donde conoce a Kant en persona. En 1791 Fichte escribe *Ensayo de una crítica de toda revelación*, aparecido anónimo en octubre y, estando 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.

Posteriormente, en 1797 en la *Primera introducción a la Teoría de la Ciencia*⁸ Fichte dirá que la filosofía que se elige depende de qué clase de hombre

se es. Las condiciones de las cuales se desprende la frase, es el debate de dos sistemas filosóficos que a finales del siglo XVIII determinaron definitivamente el contexto filosófico; se trató de dos sistemas irreconciliables e irrefutables entre sí: el dogmatismo y el idealismo. El primer sistema filosófico arguye que el fundamento de la experiencia es “la cosa en sí” (objeto), mientras que 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, continúa diciendo Fichte, que se puede dejar o tomar, según se plazca, sino que está animado por el alma del hombre que lo tiene. El primero, si se es consecuente, conduce al fatalismo y el segundo a la libertad.

Bajo este precepto kantiano el programa filosófico de Fichte es llevar a la filosofía a un estatus científico, por lo que no se trata de una simple investigación que sume una ciencia más al catálogo de las ciencias particulares, sino de determinar el fundamento de toda ciencia. Lo que establece Fichte como principio en la obra *Fundamento de toda Doctrina de la ciencia* es al Yo, que se autopone, se autoproduce. Desde esa acción, el Yo deriva al mundo como una condición necesaria para efectuar su despliegue. El Yo es el sujeto de la filosofía moderna que hace al mundo por la acción; es un sujeto práctico, soberano y libre, y que mediante su agencia y praxis construye realidad, la hace propia y la adecúa a su voluntad.

Lo interesante del planteo es el fundamento sobre el que se asienta el sistema filosófico. Se trata de un principio incondicional que condiciona lo que se deriva de este; también interesa porque el principio del sistema filosófico es una acción originaria e incondicionada que se propone como hacedora de libertad. A este respecto señala:

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 él⁹

Para realizar la doctrina de la ciencia, continúa Fichte

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 libertad¹⁰

La acción originaria, *Thathandlung*, principio único del cual se deriva el sistema filosófico, es una acción espontánea del Yo. En la *Reseña de Enesidemo* de 1793¹¹ queda apuntado así: “evidentemente hemos de tener un principio fundamental real y no meramente

⁵ BWL, GA I/ 4 48, CDC 10.

⁶ Erste Einleitung in die Wissenschaftslehre (en adelante: EE), GA I/4 184; trad. cast. J. Gaos Primera introducción a la Teoría de la ciencia (en adelante: IntroDC), Madrid, Sarpe, 1984. EE, GA I/4 184, IntroDC.

⁷ EE, GA I/4 184, IntroDC 27.

⁸ EE, GA I/4 184, IntroDC)

⁹ BWL, GA I/4 48, CDC 32.

¹⁰ BWL, GA I/4 48, CDC 42.

¹¹ Serrano sostiene que existe una continuidad entre los escritos anteriores al 1793 y los posteriores a la *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, V., “Las tres ‘Reseñas’ de Fichte del otoño del 93” en *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 1994, 11, p. 171.

formal” y que tal “principio no tiene por qué expresar precisamente un hecho [*Thatsache*]” ya que “puede expresar también una acción [*Thathandlung*]”¹²

Algunas lecciones sobre el destino del sabio obra propedéutica del año 1794

En la obra *Algunas lecciones sobre el destino del sabio* de 1794, Fichte expone, entre otros aspectos, algunos relativos a la pedagogía, entendida como la 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 (libertad) es preponderante frente a la teórica (conocimiento). La exposición remarca que la filosofía parte de un principio: de una acción pedagógica para el género humano. 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 en cuanto a la sociedad expresados por medio de la moralidad y el jurismo, la cultura, estética y hermenéutica.

En esta obra, 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 extraídos de sus continuas reflexiones sobre la formación y la estructura del proceso humano de individualización”. Este texto de Jena del año 1794, *Algunas lecciones sobre el destino del sabio*, se caracterizó por ser popular; fue muy bien recibido y ampliamente difundido 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*¹³, junto con el litigio de órdenes estudiantiles, Fichte debió retirarse durante algún tiempo de su actividad en Jena y acogerse en Rudolstadt.

Sin embargo, para entonces estas lecciones públicas ya habían logrado acometer un gran cimientito colectivo: tornar accesibles a un público mucho mayor los conceptos básicos presentados en la *Doctrina de la ciencia* 1794. Lo principal de *Algunas lecciones sobre el destino del sabio* es lo novedoso de su objeto de estudio: la inquietud por 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.¹⁴

El arribo a la ciudad de Jena

A su llegada a Jena, Fichte se dedicó a elaborar un nuevo sistema y a redactar, a modo de iniciación, un programa 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 éstas y presentarlas públicamente para hacer notar su influencia en la comunidad universitaria. El título de estas 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 otros¹⁵

Incluso con el paso del tiempo, las clases seguían alcanzado un aforo de hasta 500 personas. La primera lección se impartió el viernes 23 de mayo y la quinta el viernes 27 de junio¹⁶. De mano con el axioma humboldtiano de unidad entre 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 retadora que disponía, incluso provocadora. Pero el triunfo clamoroso de Fichte obedece, en realidad, a los contenidos de las lecciones y los 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 del *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, en última instancia, provocó 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

¹² Fichte, J., *Reseña de Enesidemo*, Madrid, Hiperión, 1982, p. 66.

¹³ Zurückforderung der Denkfreiheit (en adelante: ZD), FW VI; trad. cast. F. Oncina, Reivindicación de la libertad de pensamiento (en adelante: RLP), Madrid, 1986, ZD, FW VI, RLP. Aparentemente se pueden distinguir tres periodos de pensamiento en Fichte. En relación a lo dicho en la nota transanterior, se distingue este tercer periodo antes de la llegada de Fichte a Jena, es decir, antes del año 1794.

¹⁴ BG, FSW VI 294, DS 41

¹⁵ GA III/2, 115

¹⁶ En su inicio eran cuatro, pero terminaron siendo cinco, por causa de una sugerencia de Goethe, véase Oncina. F. y Ramos, M., *Ibid.*, p. 11.

buscaban predisponer a la corte con él¹⁷ 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”¹⁸ señalaba. Sin embargo, cinco años después sí fue inculpado de democratismo, es decir, de jacobinismo, según el propio encausado, y en consecuencia se dispuso a su defensa; lo hizo en su *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 los semestres de verano e invierno de ese año, aunque sin publicarlas. Los incidentes de *Algunas lecciones sobre el destino del sabio* no fueron sólo 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 crisis¹⁹. Esta crisis se refirió al horario de las lecciones públicas durante el semestre de invierno de 1794-1795. Para alcanzar 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 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 los *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.

3. Tercera parte: El pensamiento pedagógico de Fichte en *Algunas lecciones sobre el destino del sabio*

El pensamiento socio-educativo de Fichte

La educación es la actividad que hace posible la disposición del ser humano al estudio. Esta disposición es una sensibilización sobre el conocimiento del género. 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. Lo pedagógico en Fichte se vuelve antropológico porque determina que las acciones y prácticas que emprenden 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 libertad²⁰

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 ésta 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) *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. 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 pensar²¹

El ser humano es un género y la 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 1796²².

Todos los individuos tienen que ser educados para llegar a ser hombres, pues de otra manera no llegaría a serlo”, 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”²³

¹⁷ Oncina, F. “Estudio introductorio” *Madrid, Gredos, 2013, p. LVI.*

¹⁸ GA III/2, 154.

¹⁹ Breazaale, D., *Fichte. Early Philosophical Writings*, Ithaca, Cornell University Press, 1988, pp. 23.

²⁰ López-Domínguez, V., *Ibid.*, p. 115.

²¹ López-Domínguez, V., *Ibid.*, p. 114.

²² *Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre* (en adelante: GNR), GA I/3 347, trad. cast. J. Villacañas., F. Oncina Coves. y M. Ramos (en adelante: FDN), Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1994: 134, §3.GNR, GA I/3 347, FDN 134: §3.

²³ Kant, citado en Altman, M., “The significance of the Other in Moral Education: Fichte on the Birth of Subjectivity” en *His-*

El trabajo de la cultura ocupa en la filosofía fichteana un lugar privilegiado y constituye un punto de reconocimiento entre individuos en cuanto 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 o la lingüística, e incluso la misma facultad de pensar²⁴

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*»²⁵ Pero, ¿qué es esto, el aparte de él mismo? Es el Otro, lo cual, sin embargo, no significa la desestimación del principio de la doctrina ética de unidad absoluta: «obra de tal modo que puedas pensar la máxima de tu voluntad como ley eterna para tí»²⁶. 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 intersubjetividad. El destino del hombre en sociedad es el trabajo y la economía social/nacional del pueblo, y el destino es la atención a los medios para el perfeccionamiento del género humano.

La acción pedagógica es una razón práctica de unidad del individuo

La acción pedagógica es una 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"²⁷ 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 sí²⁸

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"²⁹

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-³⁰

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 libre³¹

Y entre estas características, racional pero finito, sensible pero libre, se juega el ser humano su destino. Pero 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. La cuestión aparece anunciada al final de la primera lección y tratada en la segunda. Y con esto, Fichte introduce al inicio de las *Algunas lecciones sobre el destino del sabio* un tema de relevancia política, societal e intersubjetiva, que deparará en una de las tensiones más tratadas en la filosofía moderna y contemporánea. La acción pedagógica y el ámbito educativo tiene su anclaje precisamente sobre éste.

La representación y la capacidad empírica

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 a ella, 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"³². A este punto se plantea Fichte la cuestión: ¿cómo se admite y reconoce 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, una 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 sólo 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

tory of Philosophy Quarterly, 25, 2, 2008, p. 185, traducción propia.

²⁴ López-Domínguez, V., *Ibid.*, p. 114.

²⁵ BG, FSW VI 295, DS 45.

²⁶ BG, FSW VI 297, DS 47.

²⁷ BG, FSW VI 297, DS 47.

²⁸ BG, FSW VI 297, DS 49.

²⁹ BG, FSW VI 298, DS 49.

³⁰ BG, FSW VI 299, DS 57. Dice Fichte que se trata, según la filosofía crítica, del sumo bien kantiano; ésta es la concordancia perfecta de un ser racional consigo mismo.

³¹ BG, FSW VI 300, DS 59.

³² BG, FSW VI 303, DS 65

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 concepto³³

Y como la razón siempre opera con libertad, busca la concordancia según un fin específico, por lo que 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”³⁴, esto es, 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 el carácter positivo de la sociedad. “Ésta es su propio fin, y en ella se actúa por actuar, pura y simplemente.”³⁵

La unidad absoluta es la constitución de identidad consigo mismo (autonomía), 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) y 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, para qué pensarla y cuáles son los fines a los que se aspira.

La pedagogía es la instancia teórica de la puesta en práctica de una actividad/disciplina específica llamada educación; de modo que la educación no es un asunto teórico sino práctico, el cual tiene por objeto, sin embargo, el estudio de información teórica y científica y una valoración ética práctica. La diferencia entre problemas teóricos y prácticos resulta clara: la resolución de un problema teórico se da cuando se conoce la solución, mientras que 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, esto es, 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.

4. Cuarta parte: Conclusiones sobre el pensamiento pedagógico de Fichte

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. No se trata de

determinar el pensamiento pedagógico como una técnica o paradigma, sino como un horizonte filosófico educativo de lo social desde una perspectiva antropológica; esto, por la necesidad de pensar la pedagogía como una existencia histórico-cultural. Mucho se debate si la educación es una ciencia, un arte, una técnica o más bien una tecnología; también sobre las relaciones entre psicología, epistemología, historia y contenidos a enseñar. Regularmente estos debates se centran en determinar cuál es el principio y fundamento de la validez y pertinencia de la educación. En todo caso, la condición de posibilidad de la educación es la plasticidad humana, la libertad en la construcción del horizonte filosófico.

La educación en sociedad supone la racionalidad y libertad en los individuos: el carácter fundante de la sociedad es la libertad, «la acción recíproca mediante la libertad es el carácter positivo de la sociedad»³⁶ El instintivo impulso social conduce a la reciprocidad de sujetos y de acciones. La sociedad es «la relación recíproca entre seres racionales»³⁷ el supuesto es la racionalidad y el reconocimiento. «La sociedad es una necesidad de razón implícita en el concepto del Yo. El Yo implica, en su concepto de desarrollo como actividad racional, una reciprocidad mutua»³⁸. Las acciones y prácticas que emprenden los individuos y constituyen la mutua transferencia de dar y recibir es continuación de la tesis de la sociabilidad humana. «El hombre está destinado a vivir en sociedad, debe vivir en sociedad. Si vive aislado, no es un hombre completo, perfectamente acabado, y se contradice a sí mismo»³⁹. Dar y recibir supone la reciprocidad, la relación con otros seres también racionales y libres.

El pensamiento pedagógico refiere a las acciones y prácticas que emprenden los individuos y constituyen la mutua transferencia de dar y recibir, esto es, la habilidad de hacer cultura (de adquirirla y de incrementarla). La vocación social, o bien, el destino del género en la sociedad consiste en el perfeccionamiento común de los individuos entre sí mismos (formación), por medio de la influencia libremente aceptada de unos sobre otros debido a la correspondiente influencia sobre aquellos en cuanto seres libres.

Según lo expuesto, el pensamiento pedagógico de Fichte, pretende propiciar el desarrollo de la libertad y una educación basada en 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. 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 de constante actos de inmadurez y violencia, 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 de la expresión de pensamientos y juicios. La autonomía es el objeto de la educación en la cual se supone a desarrollar libremente la razón, la determinación, la intelectualidad y

³³ BG, FSW VI 304, DS 67

³⁴ BG, FSW VI 306, DS 69

³⁵ BG, FSW VI 307, DS 77

³⁶ BG, FSW VI 307, DS 77.

³⁷ BG, FSW VI 302, DS 63.

³⁸ Úrsua, N., *Ibid.*, p. 466.

³⁹ BG, FSW VI 306, DS 69

la capacidad de moralidad. El supuesto de cualquier pedagogía idealista es desarrollar personas libres, de pensamiento y de discernimiento.

En última instancia, el principal fundamento reside en la actividad del educando, ya que toda educación auténtica se basa en el respeto de la individualidad del educando, evitando ejercer cualquier tipo de subordinación. El resultado consiste en que cada uno se haga artífice de la propia formación y se valga, en este sentido, por sí mismo. No obstante, el ejercicio de la libertad está vinculado con el reconcomiendo del Otro, entendido como un individuo capaz de decidir por sus propios medios –lo cual se revierte, desde luego, en el Otro. El reconocimiento del Otro, en tanto agencia capaz de decidir por sus propios medios, no solo le otorga la posibilidad de poner en actividad su libre agencia, sino que le reconoce y asume (a su vez) la propia libertad.

Desde este sentido, 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

La educación puede ser entendida como un proceso de socialización –acaso el más complejo y extendido– donde el individuo aprende a participar en las instituciones que la sociedad ha constituido a través de la dimensión temporal y física, de memoria y prácticas grupales (asignación cultural). Debido a que las instituciones sociales y culturales están en constante desarrollo (estar-haciéndose), la educación es una extendida experiencia de vida que concierne a todos los individuos. Sin embargo, esta idea general sobre la educación puede ser distinguida de una acepción de educación más específica y puntual, más formal e instructiva: se trata de la educación escolar, del sistema educativo. En esta, lo educativo remarca la socialización por medio de la participación institucional de un sistema educativo.

Desde una perspectiva de paradigma educativo, las instituciones escolares y los sistemas educativos continuamente están sometidos a un estado de cambio continuo, en el cual se establecen, se revaloran y modifican los objetivos, fines, concepción teleológica, orientación y manera de lograrlos. Los cambios que acaecen las sociedades parecen estar ligados al desarrollo de la sociedad civil, ya que esta posibilita la ruptura con la tradición, al tiempo que introduce nuevas perspectivas y valoraciones culturales. Entonces, dado el contexto institucional educativo en el que se desarrollan los individuos, caracterizado por la diversidad y la influencia que ejerce la sociedad civil sobre estos, surge la pregunta: ¿cómo las personas pueden convertirse en ciudadanos capaces de vivir armoniosamente?

Efectivamente, si la pretensión es educar, se debe estandarizar, y esto parece, entonces, presuponer una condición de sujeción. Sin embargo, un intento por revertir tal condición está planteada dentro de la tradición del idealismo alemán. Según este movimiento filosófico, la educación es educación para la libertad; es una educación que orienta sus acciones hacia la formación de una personalidad libre (librepensadora). Si la educación es entendida

como educación para la libertad, la pregunta que sigue es: ¿en qué sentido puede ser entendida la libertad? A este respecto, la posición de Kant, dentro del Idealismo alemán, parece clara: la libre acción es una acción racional. En tiempos de *Ilustración*, esta idea de la libre acción es definida como racional por su carácter universal. La acción racional es universal porque encuentra expresión formal en el derecho de libertad, la cual se adscribe al individuo como condición básica de su humanidad, esto es, el sujeto como un ser racional. La condición de universalidad parece contradecir la idea sobre la responsabilidad de la ciudadanía local, por su carácter particular de responsabilidad de pertenencia a un particular Estado y comunidad.

La educación no es (la) escuela. La escuela institucionalizada es relativa a la nación, al gobierno político y al Estado; incluso el Estado es una institución contingente, tentativa, así como lo es la escuela. La educación, por el contrario, pertenece al género humano, de allí que la educación en tanto actividad antropogénica está más allá de políticas, Estados, escuelas e instituciones escolares. La educación no es, desde este sentido, un asunto empírico, sino de la libertad⁴⁰.

Ediciones de la Obra Completa de J. G. Fichte

- GA J. G. Fichte-Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. R. Lauth et al. (eds.). Stuttgart Bad Cannstatt, Frommann-Holzboog, 1962.
FSW Johann Gottlieb Fichtes sämtliche Werke. I. H. Fichte (ed.). Berlín, De Gruyter, 1971.

Referencias

- Acosta, Emiliano. "Fichte: acerca del compromiso social del intelectual. Una aproximación genealógica". *Revista de Estudios sobre Fichte*, [en línea], 8 (2014): <http://journals.openedition.org/ref/508>
- Altman, M. "The Significance of the Other in Moral Education: Fichte on the Birth of Subjectivity". *History of Philosophy Quarterly*, 25. 2 (2008): 175-186.
- Arrese, Héctor. "Educación, libertad y justicia en Fichte". *Revista de Estudios Fichte*, [en línea], 15 (2017), <http://journals.openedition.org/ref/762>
- Arrese, Héctor. "El rol del derecho internacional en la teoría fichteana del Estado y la propiedad". *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, 26 (2010): 43-62.
- Breazaale, D. *Fichte. Early Philosophical Writings*. Ithaca, 1988.
- Cordero, Joan, "Notas monetarias para el cierre jurídico en *El Estado comercial cerrado* de Johann Gottlieb Fichte: sobre el papel de la moneda en la construcción de nación y de mercado nacional" [en línea], 14 (2017): <http://journals.openedition.org/ref/736>
- Cruz, Juan. Estudio introductorio a la *Doctrina de la ciencia*. Aguilar, 1975.
- Fichte, Johann. *Doctrina de ciencia*. Aguilar, 1975.
- Fichte, Johann. *Reseña de Enesidemo*. Hiperión, 1982.

⁴⁰ BG, FSW VI 306, DS 75.

- Gray, R., "Economic Romanticism: Monetary Nationalism in Johann Gottlieb Fichte and Adam Muller". *Eighteenth-Century Studies*, 36.4 (2003): 535-557.
- James, Davida. "Fichte on the vocation of the scholar and the (mis)use of history. *The Review of Metaphysics*, 63.3 (2010): 539-566.
- Kleingled, P. "Six Varieties of Cosmopolitanism in Late Eighteenth-Century Germany". *Journal of the History of Ideas*, 60.3 (1999): 505-524.
- López-Domínguez, Virginia. "Sociedad y Estado en el pensamiento político de J. G. Fichte". *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 5, (1985):111-112.
- López-Domínguez, Virginia. *Fichte o el Yo encarnado en el mundo intersubjetivo*. RAGIF Ediciones, 2020.
- Oncina, Faustino, y Ramos, Manuel. *Introducción*. Istmo, 2002.
- Oncina, Faustino. "Para la paz perpetua de Kant y el Fundamento del derecho natural de Fichte: encuentros y desencuentros". *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, 9 (1994): 323-339.
- Oncina, Faustino. *Estudio introductorio*. Gredos, 2013.
- Rockmore, Tom. "Filosofía trascendental e idealismo en Fichte". *Revista de Estudios Fichte* [en línea], 9 (2014) <http://journals.openedition.org/ref/555>
- Serrano, Vicente. "Las tres Reseñas de Fichte del otoño de 1793". *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 11, (1994): 171-187.
- Turnbull, G. "Fichte on Education". *The Monist*, 33.2 (1923): 184-201.
- Turnbull, G. "The Changes in Fichte's Attitude Toward State Intervention in Education" *International Journal of Ethics*, 47.2 (1937): 234-243.
- Turrú, Salvi. "La idea de Europa en Fichte". *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 30.1 (2013): 107-135.
- Úrsua, Nicanor. "La misión del intelectual en Fichte" *Anuario filosófico*, 7.1 (1974): 462-487.